جامعـــــــــــة اليرمـــــــــــوك
كليـــــــــــة التربيـــــــــــة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي



إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع

High School Students Perceptions of University Environment and their Relationship with the Level of Academic Ambition in Beer Sheva Area

إعداد

حامد شحدة المطالقة

إشراف الدكتور

فيصل خليل الربيع

حقل التخصص: علم النفس التربوي

الفصل الدراسي الثاني
2014

إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع

إعداد

حامد شحدة المطالقة

بكالوريوس إرشاد نفسي، جامعة اليرموك، 2011

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

فيصل خليل الربيع..مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

عبدالناصر ذياب الجراح..عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

محمد علي عاشور..عضواً

أستاذ في الإدارة التربوية، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2014 /5/22

الإهـــــداء

إلى من بذل وقته وجهدهُ ومالهُ في سبيل تربيتي وتعليمي، وإلى من أعطاني الكثير ولم أقدم لهُ إلا اليسير، إلى من أنار لي درب الحياة وقدم لي ينبوعاً من الحب والحنان، إلى الذي بعث الحياة والعزم في كل كلمة وكل حرف في رسالتي. . . . **والدي العزيز أطال الله في عمره**

إلى من تتلعثم وتعجز الكلمات وتقف حائرة أمام وصفها ، إلى من سهرت الليالي من أجل راحتي إلى من أراها أملاً ونوراً يضيء لي دربي، إلى مصدر قوتي وإراداتي في الحياة إلى القلب الكبير، إلى مصدر نجاحي، إلى من امتلأ قلبها بالحنان، ولعج لسانها بالدعاء لي. . . . **أمي الغالية أطال الله بعمرها**

إلى من كانوا لي الحياة، إلى من تحلو الدنيا بابتسامتهم، إلى مصدر عزتي وبقائي، إلى الذين واكبوا مسيرة بحثي وساعدوني في دربي وغمروني بلطفهم ومحبتهم. . . . **أخواني وأخواتي**

وإلى كل من علمني حرفاً، وإلى كل محب للعلم والعطاء، وإلى كل من ساعدني، ووقف إلى جانبي وقدم لي المساعدة ولم أستطع أن أشكره، إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

وإلى كل الذين أحبهم

الباحث

حامد المطالقة

شكـــر وتقديـــر

بسم الله الرحمن الرحيم وصلى الله على سيدنا محمد وآله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. بتوفيق من الله عز وجل وتيسيره تصل هذه الرسالة إلى نهايتها، وإنه لا يسعني بعد الانتهاء من هذا الجهد إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير ووافر الامتنان إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل المتواضع إلى حيز الوجود.

وأخص بالشكر أستاذي الفاضل الدكتور فيصل الربيع على تكرمه بالإشراف على هذه الرسالة، وكل التقدير والاحترام له على آرائه القيمة وجهوده المتواصلة، فقد كان لملاحظاته وتوجيهاته السديدة أعظم الأثر في إعدادها بشكلها وإبرازها بالمستوى المطلوب.

كما أتقدم بالشكر للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة اللذين تحملوا عبء قراءة ومناقشة هذا العمل المتواضع الدكتور عبدالناصر ذياب الجراح، والأستاذ الدكتور محمد علي عاشور. فلهم مني جزيل الشكر والامتنان.

والله ولي التوفيق

الباحث

حامد المطالقة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة

الجدول	الصفحة

قائمة الملاحـق

الملخص

المطالقة، حامد شحدة. إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك. (2014). (المشرف: د. فيصل خليل الربيع).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع. تكونت عينة الدراسة من (505) طالباً وطالبةً في مدارس منطقة بئر السبع، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، الأولى استبانة للكشف عن إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، والثانية استبانة للكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية ككل، وعلى جميع المجالات، جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع، جاء بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف متغير الجنس، لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في مستوى إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، تعزى لمتغير الصف الدراسي، ووجود فروق في مستوى إدراكات البيئة الجامعية، تعزى لمتغير التخصص، لصالح التخصص أدبي، وعدم وجود فروق في جميع مجالات إدراك البيئة الجامعية، تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، والتخصص، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

واستناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالعمل على توفير النشرات التربوية لتوعية الطلبة بالبيئة الجامعية، بالإضافة إلى توفير التوجيه والإرشاد لتعزيز طموحات الطلبة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: الإدراكات، المرحلة الثانوية، البيئة الجامعية، مستوى الطموح الأكاديمي، منطقة بئر السبع.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

لقد شهد قطاع التعليم العالي مجموعة من التغيرات التي أثرت على مختلف المجالات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية بشكل عام، والتعليم العالي بشكل خاص، وفي ظل تزايد الطلب على التعليم العالي، وارتفاع طموحات الطلبة في الحصول على الشهادات العلمية، فقد ازداد عدد الجامعات بشكل كبير نتيجة لتزايد هذا الطلب في السنوات الأخيرة، بالإضافة إلى ظهور مجموعة كبيرة من البرامج والتخصصات التعليمية. وقد أثرت هذه التطورات بشكل كبير في مختلف جوانب حياة الطلبة، مما أدى إلى تغيرات كبيرة في البيئة الجامعية.

وبالتالي فإن البيئة الجامعية لها دور بارز في مختلف المجالات، ويظهر هذا الدور من خلال تفاعل الطلبة مع بعضهم، ومع أعضاء الهيئة التدريسية، ومع مكونات البيئة الجامعية، الأمر الذي يشير إلى أن الجامعة معنية بنقل العلم والمعرفة، والثقافة والخبرات، والاتجاهات، وتنمية القيم الايجابية التي تعمل على إعداد شخصيات متعلمة ومتخصصة، كما أنها تعمل على تغير السلوك الإنساني إلى أفضل المستويات الإيجابية، وبالتالي فإن البيئة الجامعية بمختلف مقوماتها تلعب دوراً أساسياً في إعداد الطالب القادر على تحمل مسؤولياته الشخصية، ومسؤولياته تجاه مجتمعه، مما يشير إلى أهمية هذا الدور، وقد يتوقف ذلك على إدراك الطلبة لطبيعة البيئة الجامعية، ومدى فهمهم لهذه البيئة، وعلاقتها بالعديد من المتغيرات المرتبطة بشخصيتهم، وفي مقدمتها مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

وتُعدّ الجامعة من أرقى مؤسسات المجتمع، التي يقع على عاتقها مسؤولية التغيير والتطوير، وازدهار المجتمع نحو الأفضل، كونها تعمل على تقدم المجتمع في جميع مجالاته، ومستوياته؛ سواءً في المستوى الإقتصادي، أم الأكاديمي، وبالتالي فإن التعليم الجامعي يمكّن الطلبة علمياً وتربوياً واجتماعياً وثقافياً وحضارياً، لكي يصل بهم إلى أفضل المستويات، وللجامعة مهمات ووظائف عدة تسعي إليها؛ ومن هذه المهمات والوظائف، نقل المعرفة، ونقل الثقافة إلى الطلبة، وإعداد كوادر بشرية مؤهلة ومتخصصة في جميع المجالات، وبالتالي فإن توفر الاستقرار النفسي والاجتماعي في هذه المؤسسة يدفع بالطلبة إلى الإبداع والتميز، والتحصيل العلمي العالي، وهذا يتطلب توفير البيئة الجامعية الجاذبة، التي من شأنها أن تعمل على تحقيق تطلعات الطلبة وطموحاتهم، وحاجاتهم التعليمية والأكاديمية (أبو سمرة والطيطي، 2008؛ شحاته، 2001).

كما أن البيئة الجامعية معقدة التركيب كونها تضم الكثير من التفاعلات والخبرات والمواقف بين الطلبة، وأعضاء هيئه التدريس، فلا بد أن تكون هذه البيئة متكاملة من جميع الجوانب في توفيرها الأفكار والمعارف والمهارات، والقيم، والاتجاهات الإيجابية للطلبة، وأن تعمل على تنمية روح الابداع والابتكار، والتميز لديهم، ومن مسؤولياتها كذلك، العمل على بناء شخصيات الطلبة من جميع الجوانب الاجتماعية، والانفعالية، والجسمية، والمعرفية، وإعدادهم لكي يعملوا على تطوير، وتغيير المجتمع نحو الأفضل (الطروانة والعثمان وأبو حسان، 2009).

وبالنظر إلى طلبة المرحلة الثانوية، فإن إدراكهم للبيئة الجامعية التي يلتحقون بها، سيؤثر في طموحاتهم، والتي من خلالها يكتسب الطلبة أسلوب الحياة، وثقافة المجتمع الذي يتلقوا فيه تعليمهم الجامعي، علاوةً على اكتساب الخبرات، والتأهيل العلمي والأكاديمي، وانطلاقاً من أهمية إدراك الطلبة لمختلف الظروف، والاستجابة لمستجدات الحياة، ومدى وعيهم وإدراكهم

للظروف المحيطة بهم، فإن ما يحملونه من تصورات حول البيئة الجامعية، قد تؤثر في مستوى طموحهم وتطلعاتهم، وبالتالي فإن هذا يتطلب توفير العديد من المقومات، والمكونات التي تجعل من البيئة الجامعية، بيئة جاذبة للدراسة، من شأنها أن تحقق درجة من الرضا والتوافق لدى الطلبة (القضاة، 2007).

مفهوم البيئة الجامعية

تختلف البيئة في المدرسة الثانوية عن البيئة الجامعية في العديد من الجوانب، من حيث المنهاج، والبيئة التعليمية، حيث يختلف المنهاج المقدم للطالب في المدرسة عنه في الجامعة، وحين ينتقل الطالب إلى الجامعة، قد يواجهه بعض المشكلات، وهنا يأتي دور الجامعة في مساعدة الطلبة في التغلب على المشكلات التي يواجهونها خلال مرحلة الدراسة في الجامعة، سواءً كانت مشكلات أكاديمية، أم اجتماعية، أم تكيفية، ومن هذا المنطلق يواجه الطلبة عند دخولهم الجامعة الكثير من المشكلات والصعوبات، التي من أبرزها صعوبة التأقلم الاجتماعي، والاندماج والانخراط في البيئة الجامعية، والتأقلم مع الثقافة السائدة في الجامعة.

وتكّمن الصعوبة في تحديد مفهوم البيئة الجامعية لتعدد المصطلحات المستخدمة في وصف هذا المفهوم، ولم يتم التوصل إلى تعريف موحد نظراً لتوسع هذا المفهوم من حيث إمكاناته، واتساع مجالات استعماله. ولقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم البيئة الجامعية تبعاً لاختلاف مجال البحث، فهناك العديد من المصطلحات التي تصف البيئة الجامعية، فالبعض يطلق عليها البيئة التعليمية، أو البيئة الدراسية، أو الجو الدراسي، أو المناخ الدراسي، أو التعليمي، والمحيط الدراسي، والمجتمع الدراسي (الحكمي، 1993).

وتشكّل البيئة الجامعية أحد المحفزات الأساسية المؤثرة في الجوانب الاجتماعية، والنفسية، والانفعالية لدى الطلبة، وينظر إلى البيئة الجامعية على أنها مجموعة متكاملة من

الجوانب التي تشمل المباني، والخدمات الطلابية، والمناهج، والبرامج الدراسية المختلفة، وأعضاء هيئة التدريس، والزملاء، وجميع المؤثرات ذات العلاقة بحياة الطالب الجامعية (Banning, 1989).

ويعرفها علي (2001: 48) بأنها: "نظام اجتماعي مركب ومعقد يتضمن ممارسات أعضاء هيئة التدريس ومجموعة القواعد والنظم والفعاليات المهنجية واللامنهجية والعلاقات الشخصية، والمباني والإدارة".

أما الزيود (2007: 29) فيعرف البيئة الجامعية بأنها: "الكيان الاجتماعي الذي يعيشه الطالب الجامعي داخل الحرم الجامعي ويتفاعل معه، كالعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والمنهاج الدراسي، والاتحادات، والمجالس والأنشطة الطلابية، والأندية، والمكتبة".

وعرّف السلمي (2007: 36) البيئة الجامعية بأنها: "المناخ الجامعي الذي يعيش فيه الطالب، ويتأثر به طوال دراسته، أو كل ما يحيط به من إمكانات مادية أو بشرية".

ويعرف الحولي (2009: 72) البيئة الجامعية بأنها: "جميع الوحدات التي تقدم الخدمات والمساعدة والدعم للطالب فيما يتعلق بدراسته في الجامعة، وتشمل المكتبة، والقبول والتسجيل، وشؤون الطلبة، والعيادة الصحية والمختبرات."

وعرف المقداد والسرحان وارشيده (2013: 84) البيئة الجامعية بأنها: "المناخ الجامعي الذي يعيش ويتفاعل فيه الطلبة، ويتأثرون به طوال دراستهم فكراً وسلوكاً ويولد لديهم انطباعات وتوجهات ايجابية، أو سلبية تجاه المجتمع، والسياسة العامة من جهة أخرى. والبيئة الجامعية تتشكل من مجموعة من المقومات المادية والبشرية التي تحيط بالطلبة".

ويشير لين (Lin, 2011) إلى أن البيئة الجامعية هي تلك البيئة التي تحتوي على المساحات المادية والمباني والمنشآت المتوفرة في الحرم الجامعي، إضافة إلى احتوائها على الجوانب النفسية والاجتماعية والتعليمية داخل الجامعة.

ويرى شان (Chan, 2011) أن البيئة الجامعية قادرة على تعزيز مستوى مشاركة الطلبة في النشاطات الأكاديمية والاجتماعية المختلفة، إضافة إلى قدرتها على تحفيز خبرات التعلم لديهم، كما أن البيئة الجامعية تشير إلى مجموعة البرامج الأكاديمية والسياسات المتوافرة داخل الجامعة، إضافة إلى أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، وخبرات التعلم التي يتعرض لها الطالب أثناء تواجده داخل الجامعة.

ويرى ابركرافت وجاردنر وبيرفوت (Upcraft, Gardner & Barefoot, 2005) أن البيئة الجامعية توفر نظام دعم اجتماعي فاعل للطلبة، كما أنها توفر فرص التكيف، التي توثر إيجاباً في قدرتهم على التعلم، والتكيف مع الحياة الجامعية، كما أن البيئة الجامعية الإيجابية تحفّز التفاعل بين الطلبة ومشاركتهم في النشاطات اللامنهجية، وخاصةً لدى الطلبة الجدد.

ويرى بعض الباحثين أمثال رامسي (Ramsay, 2010) أن البيئة الجامعية تعزّز لدى الطالب فرص خلق علاقات اجتماعية مع مجموعة متنوعة من الطلبة الذين يأتون من خلفيات اقتصادية واجتماعية مختلفة، وأن البيئة الجامعية التي لا تكون قادرة على توفير فرص التفاعل الاجتماعي مع الأقران ترتبط بشكل كبير مع تطور مجموعة من الاضطرابات النفسية، والاجتماعية في مراحل لاحقة من حياة الطالب.

واستناداً إلى ما تم تناوله من تعريفات حول مفهوم البيئة الجامعية يمكن للباحث أن يعرف البيئة الجامعية بأنها: مجموعة العوامل والمقومات سواءً المادية منها، أم البشرية التي

تشكل الإطار العام والخاص للجامعة وتؤثر بشكل مباشر، أو غير مباشر في المجتمعات بشكل عام، والطلبة بشكل خاص، بالإضافة إلى أنها تعكس طبيعة المناخ السائد فيها.

مكونات البيئة الجامعية

تتكون البيئة الجامعية من جوانب مادية، وأكاديمية، ويشمل كل منهما عدد من المتغيرات التي تتفاعل فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، التي من شأنها أن تترك تصوراً إيجابياً، أو سلبياً لدى الطلبة، وتتمثل هذه المكونات بجانبين، كما ورد لدى شحاته (2001) والكحلوت (2005)، وهما:

أولاً: المكونات المادية

هناك العديد من المكونات والعناصر المادية للجامعة، والمتمثلة بالمباني الخاصة بسكن الطلبة، والمباني الخاصة بالتدريس، والأماكن التي يتم فيها ممارسة الأنشطة والفعاليات، كالملاعب والقاعات الرياضية، والمطاعم التي تلبي حاجات الطلبه الغذائية، وأيضاً تضم المكتبة العامة للجامعة، والمختبرات العلمية، والمسابح، وبنايات القبول والتسجيل، والقاعات الترفيهية الخاصة بالألعاب، والساحات الخضراء، وكل هذه المكونات لها دور أساسي في التأثير بحياة الطالب الجامعي.

ثانياً: المكونات الأكاديمية

يرى معظم التربويين أن مستوى الجامعات يتحدد بمستوى كفاءة، وعلم وخبرة أساتذتها؛ وبالتالي فإن عضو هيئة التدريس، يُعد من أهم عناصر النظام التعليمي باعتباره المدرس والمربي والموجه والباحث، كما أن نوع التعليم الذي تقدمه الجامعات يعتمد إلى حدٍ كبير على صفات، وكفايات أعضاء هيئة التدريس فيها (شحاته، 2001).

كما أن الخطط الدراسية، والمقررات الدراسية تعد من أهم عناصر العملية التعليمية، فهي التي تعطي العملية التعليمية طابعها الإيجابي، وتمدها بالحيوية والنشاط، وذلك من خلال تلبيتها لحاجات ومتطلبات العصر من خلال توفير وطرح تخصصات تتواءم مع متطلبات بيئة العمل، وبالتالي فإن الخطط الدراسية، والتخصصات التي يتم طرحها تعد من الجوانب الهامة التي تؤدي دوراً بارزاً في توفير بيئة جامعية تتوافق مع تطلعات الطلبة المستقبلية، أضف إلى ذلك طبيعة المعرفة التي يتم تزويد الطلبة بها من حيث الكم والكيف، وطرق تقديم هذه المعرفة، والحصول عليها (علي، 2001).

وترى بانغبم (Pangbum, 2003) أن الجامعة هي إحدى مؤسسات التعليم العالي التي تساعد الطلبة على التعلم واكتساب خبرات حياتية جديدة، وذلك من خلال توفير جميع المتطلبات البيئية التي تساعدهم على الاستفادة بالشكل الأكبر من الخبرات التي توفرها.

وتذكر أورتز (Ortiz, 2007) أن البيئة الجامعية تتكون من عدة عناصر يمكن إجمالها في الآتي:

- بيئة التعليم والتعلم داخل الجامعة، التي تشتمل على مجموعة التفاعلات الأكاديمية بين الطلبة أنفسهم، إضافة للتفاعلات الأكاديمية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة.
- التفاعلات الاجتماعية بين الطلبة، التي تتضمن مجموعة العلاقات الاجتماعية بين الزملاء داخل الجامعة، إضافة للصداقات التي ينشؤها الطالب أثناء تواجده داخل البيئة الجامعية.
- المرافق المتوفرة داخل الحرم الجامعي، مثل المطاعم والمباني، وقاعات المحاضرات، والمرافق الترفيهية المتوفرة للطلبة.

- خدمات الدعم المقدمة من قبل الجامعة، مثل خدمات الإرشاد النفسي، والتوجيه المهني والوظيفي.
- مجموعة البرامج التعليمية والتربوية التي توفرها الجامعة لطلبتها.

ويرى مارتن (Martin, 2000) أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في تصورات الطلبة تجاه البيئة الجامعية من أهمها:

- قدرة الطالب على إنشاء الصداقات، وإقامة العلاقات الاجتماعية.
- القدرة على المشاركة في النشاطات اللامنهجية المتوفرة في البيئة الجامعية.
- المشاركة في الفعاليات الثقافية والاجتماعية التي تنظمها الجامعة.
- الاستخدام الفاعل للخدمات والمرافق التي توفرها الجامعة.

ويرى السامرائي والوباديد وسرحان وإسماعيل والحمداني (Alsamarai, Alobadid, Sarhan, Ismail & Alhamdani, 2013) أن البيئة الجامعية تلعب دوراً مهماً في خبرات التعلم التي يحصل عليها الطلبة في الجامعات، وتعدّ التصورات الإيجابية للطلبة حول البيئة الجامعية من أهم العوامل المؤثرة في مشاركة الطلبة في النشاطات الاجتماعية المختلفة.

وأكدت العديد من الدراسات مثل دراسة هيل وأيبس (Hill & Epps, 2010) أن البيئة المادية تؤثر في اتجاهات وتصورات الطلبة تجاه عمليات التعليم والتعلم لديهم، كما أن البيئة المادية الايجابية في الجامعة، لها دور مهم وفاعل في تصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية.

النظريات التي تناولت البيئة الجامعية

هناك العديد من النظريات التي تناولت البيئة الجامعية، ومن أبرز هذه النظريات ما بينها (اندرسون) المشار إليه في (شحاته، 2001؛ المبيريك، 2009):

أولاً: نظرية المدخلات والمخرجات (Inputs and Outputs Theory)

تشير هذه النظرية إلى وجود علاقة ما بين مدخلات البيئة الجامعية، ومخرجاتها، وبالتالي فإن مخرجات أي نظام تعليمي جامعي يعتمد على مدخلات هذا النظام، فأي خلل يحدث في المخرجات، قد تكون أسبابه إما مدخلات، أو ما تم على هذه المدخلات من عمليات.

ثانياً: النظرية الاجتماعية (Social Theory)

تنطلق هذه النظرية في وجهة نظرها نحو البيئة الجامعية من مبدأ نظام العلاقات الاجتماعية، وبالتالي فهي ترى أن البيئة الجامعية تقوم على العلاقات الاجتماعية فيما بين أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، ومختلف العناصر ذات العلاقة بالبيئة الجامعية، وترى أن هذه العلاقة تؤثر بشكل مباشر في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المخطط لها.

ثالثاً: النظرية البيئية (Environmental Theory)

تنطلق هذه النظرية في تفسيرها للبيئة الجامعية من خلال الجمع ما بين عناصر النظرية الاجتماعية، ونظرية المدخلات والمخرجات، وبالتالي فإن هذه النظرية ترى أن الجوانب الاجتماعية لها دور متداخل في تحقيق أفضل المخرجات، كما ترى أن العوامل البيئية تلعب دوراً في التأثير على هذه المخرجات، بالإضافة إلى تحديد نوعية المدخلات.

ويتميز العصر الحالي بالتغير السريع، والتطور والتقدم في جميع جوانب الحياة، وفي ظل هذا التغير يجب أن تكون طموحات الأفراد وأهدافهم متفقة مع التغيرات التي تحدث في المجتمع، وبالتالي فإن مستوى الطموح له اهمية بالغة في تقدم، وتطور وازدهار الأمم والمجتمات؛ لأنه يعتبر مؤشراً يميز تعامل الفرد مع نفسه، ومع البيئة، والمجتمع الذي يعيش فيه (الحلبي، 2000).

وتُعدّ الطموحات من أهم المحفزات النفسية التي تدفع بالفرد نحو العمل من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وهي من أهم العوامل المؤثرة في سعي الأفراد تجاه العمل بأقصى جهد للوصول إلى الأهداف التي يريدون أن يحققوها في الحياة.

وبالنظر إلى مستوى الطموح، فإنه يُعد أحد المؤشرات التي تسهم في التعرف على جوانب شخصية الفرد، فقد يرتبط نمط التنشئة الأسرية الديمقراطي الذي يعيشه الفرد إلى إيجاد مستوى مرتفع من الطموح لديه، بالإضافة إلى أن الخبرات الأسرية الإيجابية التي يتعرض لها الفرد تلعب دوراً فاعلاً في تحقيق مستوى مرتفع من الطموح لدى الفرد، وبالتالي فإن الأفراد الذين يعيشون في بيئات أُسرية إيجابية يكون لديهم مستوى مرتفع من الطموح، وعكس ذلك فإن التنشئة الأسرية والخبرات السلبية التي يتعرض لها الفرد تؤثر بشكل مباشر في مستوى الطموح لديه (سرحان، 1993).

لقد كان مصطلح الطموح شائعاً على نحو غير دقيق لدى علماء النفس حتى جاءت أبحاث ليفين (Levin) عام 1935، التي بينت أن مستوى الطموح يشير إلى مجموعة الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، والتي لها قيمة ودلالة بالنسبة له، واعتبره مقياس، أو معيار يشعر الفرد من خلاله بنجاحه، أو فشله. وقد أثبتت بحوث ليفين (Levin) التجريبية أن مستوى الطموح يميل إلى الارتفاع بعد تحقيق النجاح، ويميل إلى الانخفاض في حالة الفشل، وأن الفرد يشعر بالنجاح إذا كان ما حققه يصل إلى ما كان يطمح إليه، ويشعر بالفشل إذا كان ما حققه أدنى مما يطمح إليه (شبير، 2005).

ويرى روبنز وواليس ودنستون (Robbins, Wallis & Dunston, 2003) أنه كلما ارتفع مستوى الطموح لدى الفرد كلما زاد سعيه للحصول على شهادات أعلى. ويعتبر هوبي (Hoppie) أول من عرف مستوى الطموح من خلال دراسته حول علاقة النجاح والفشل بمستوى

الطموح، فقد عرفه بأنه: "اهداف الشخص أو غاياتة أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة" (عبد الفتاح، 2007: 11).

ويعرف أكاندي (Akande, 1987: 80) الطموحات الأكاديمية بأنها: "أعلى مستوى أكاديمي يتوقع الفرد تحقيقه".

ويعرف أبو ناهية (1998: 26) مستوى الطموح الأكاديمي بأنه: "الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي، ويتطلع إليه، ويسعى إلى تحقيقه، والتغلب على ما يواجهه من عقبات ومشكلات".

وتعرف آباظة (2004: 5) مستوى الطموح الأكاديمي بأنه: "الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية، أو مهنية ويحاول تحقيقها، والتي تتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد، أو القوى البيئية المحيطة به".

وتعرّف الطموحات على أنها: "الأحلام الأكاديمية والتعليمية والمهنية التي يمتلكها الطلبة حول مستقبلهم" (Akos, Lambie, Milson & Gilbert, 2007: 20).

وتعرف عبد الفتاح (2007: 15) مستوى الطموح بأنه: "سمة ثابتة نسبياً للتمييز بين الأفراد في الوصول إلى مستوى تعليمي يتفق والتكوين النفسي لديهم، ويتحدد إطاره المرجعي وفق خبرات النجاح والفشل التي يمرون بها".

وعرّفت روثون وأريفين وكلينبيرغ وكـاتيل وسـتانسفلد (Rothon, Arephin, Klineberg, Cattell & Stanslfeld, 2011: 215) مستوى الطموحات الأكاديمية بأنها: "الرغبات والأهداف التي يمتلكها الطلبة من أجل تحقيق مساعي محددة سواءً على المستوى الأكاديمي، أو المهني".

واستناداً إلى ما تم تناوله من تعريفات حول مستوى الطموح الأكاديمي يمكن استخلاص تعريف الطموح الأكاديمي بأنه: مجموعة الأهداف المرتبطة بالجانب التعليمي، التي يضعها الطالب لنفسه وفقاً لرغباته وتطلعاته وقدراته، ويسعى إلى تحقيقها من خلال بذل قصارى جهده.

ويرى أبو هلال (Abu Hilal, 2000) أن مستوى الطموح يتأثر باتجاهات وتصورات الفرد نحو موضوع معين، بما فيها المواضيع الأكاديمية سواءً كانت إيجابية، أم سلبية، حيث تعمل الاتجاهات والتصورات الإيجابية على رفع مستوى الطموح لدى الفرد، بينما تعمل الاتجاهات والتصورات السلبية على خفض مستوى الطموح نحو هذه المواضيع.

وتتأثر الطموحات الأكاديمية بالعديد من العوامل الشخصية والبيئية. فقد أشار سرين ودمر وجاكسون وجونسلفر وهول (Srinn, Diemer, Jackson, Gonsalves & Howell, 2004) إلى العديد من العوامل الشخصية ذات الصلة بمستويات الطموح الأكاديمي والمهني لدى الطلبة، والتي من أبرزها ما يلي:

- مستوى امتلاك الطالب لمجموعة من المهارات الاجتماعية.
- مستوى الاعتماد على النفس لدى الطالب.
- مستوى السيطرة الذاتية لدى الطالب.
- ارتفاع مستوى مفهوم الذات.
- مدى تحمل الطالب للمسؤولية.

ويشير ماكها وفيتزباترك (McGaha & Fitzpatrick, 2010) إلى أن الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة مرتبطة إيجابياً مع الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطالب. ويرى ستراند ووينستون (Strand & Winston, 2008) أن هناك مجموعة من العوامل التي قد تؤثر في مستوى الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة، والتي من أبرزها ما يلي:

أولاً: العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

إن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ومستوى تعليم الوالدين يؤثران بشكل كبير في الطموحات الأكاديمية للطلبة. وترى تيشمان وباش (Teachman & Paasch, 1998) أن الطلبة الذين يأتون من عائلات فقيرة، ويكون مستوى تعليم الوالدين متدن لا يسجلون مستويات عالية من الطموحات الأكاديمية.

ثانياً: العوامل النفسية:

تؤثر العوامل النفسية على اختلافها في طموحات الطلبة، حيث أن مفهوم الذات، وتقدير الذات يؤثران بشكل مباشر في الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة، كما أن الأفراد المهمين بالنسبة للطالب يلعبون دوراً كبيراً في زيادة مستوى الطموحات الأكايديمة لديه، وخاصة في المراحل العمرية الدنيا.

وقد حدد (شكور، 1997؛ عبد الفتاح، 2007) مجموعة من العوامل التي قد تؤثر بمستوى الطموح، ضمن قسمين، وهما:

أولاً: العوامل الشخصية:

تتمثل العوامل الشخصية في العديد من الحاجات النفسية لدى الفرد، وخاصة ما يتعلق منها بتحقيق الذات وإثباتها، والوصول إلى ما يصبو له من أهداف وطموحات مستقبلية، سواءً كانت هذه الأهداف والطموحات تتعلق بالجانب الشخصي، أو الاجتماعي، أو الأكاديمي، أو المهني، من أجل الوصول إلى مستوى من التوافق النفسي والاجتماعي، وتحقيق المكانة الاجتماعية التي يرغب في الوصول إليها، هذا بالإضافة إلى مجموعة من العوامل التي تتعلق بمستوى النضج الانفعالي والاجتماعي، ومستوى الذكاء لديه، وما مر به من خبرات النجاح والفشل.

ثانياً: العوامل البيئية:

من أهم العوامل البيئية التي تؤثر في مستوى الطموح لدى الفرد الأسرة، وما يتم ممارسته من أساليب تتعلق بالتنشئة الاجتماعية، والظروف الاقتصادية، والقيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، التي تُعد بمثابة مقاييس مرجعية يتم بموجبها الحكم على طموحات الفرد وأهدافه في ضوء توافقها مع هذه العادات والتقاليد، ويتم من خلالها الحكم على نجاحه، أو فشله، هذا بالإضافة إلى البيئة التعليمية، والطموحات المتعلقة بها كمواصلة التعليم، وتحقيق النجاح الأكاديمي.

النظريات المفسرة لمستوى الطموح

لقد تعددت النظريات التي تناولت مستوى الطموح من حيث البحث والدراسة، ومن أبرز هذه النظريات كما أشار إليها (سرحان، 1993؛ عبدالفتاح، 2007) الآتي:

أولاً: نظرية أسكالونا (Escalona):

ترى أسكالونا أن تحديد واختيار الهدف يتم بناءً على القيمة الذاتية للهدف، وبالتالي فإن اختيار الهدف لا يعتمد على قوة، أو قيمة الهدف لوحده فقط، وإنما يعتمد على توقعات الفرد نحو النجاح والفشل، فالأفراد يضعون توقعاتهم وتطلعاتهم بناءً على أهدافهم، وحسب قدراتهم وإمكانياتهم التي يمتلكونها. وفسرت أسكالونا هذة النظرية بثلاث حقائق أساسية، تمثلت بميل الأفراد نحو البحث عن مستوى مرتفع من الطموح، كما أن الأفراد لديهم ميل لجعل مستوى الطموح يصل إلى حدود معينة، والميل لوضع مستوى الطموح بعيداً عن المنطقة الصعبة جداً والسهلة جداً.

كما ترى أن الفرد يسعى دائماً إلى أن يضع أهدافاً عالية، ويسعى إلى تحقيقها، وأن هناك اختلافات بين الأفراد لتجنب الفشل، أو البحث عن النجاح، حيث هنالك أفراداً يسيطر

عليهم الفشل، وبالتالي تدني مستوى القيمة الذاتية للهدف لديهم، وهناك أفراد يسعون دائماً إلى تجنب الفشل، والبحث عن النجاح، وعندما يفشلون يحاولون مرات عدة لكي يحققوا أهدافهم.

وترى صاحبة هذه النظرية أن هنالك العديد من العوامل التي تتعلق باحتمالات النجاح والفشل في المستقبل، مثل الخبره السابقة للفرد، فعندما يكون لدى الفرد خبرة في مجال معين، ولدية فكره عنه سيحدد أهدافه بناءً على تجاربه في الماضي، وفي حالة عدم وجود أي فكرة لديه عن النشاط الذي ينوي القيام به، فإنه يكون عاجزاً عن تحديد مستوى طموحاته، ويبدأ بالعمل دون هدف واضح.

ثانياً: نظرية كيرت ليفين (Kurt Lewin):

يرى ليفين أن هناك عوامل عدة تؤثر في مستوى الطموح، ومن أبرزها عامل النضج، إذ أن الفرد الأكثر نضجاً يستطيع أن يختار أفضل وسيلة لتحقيق مستوى طموحه من بين عدة وسائل متاحة، وكذلك يؤثر عامل القدرة العقلية، وما يتمتع به الفرد من ذكاء، وتفكير، فكلما امتلك الفرد قوى انفعالية إيجابية كان مستوى طموحه عالياً، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات عالية من الذكاء، فإنها تسهم في زيادة مستوى الطموح لديه، أضف إلى ذلك أسلوب وطريقة الفرد في التفكير للوصول إلى أهدافه. كما أن عامل المقارنة في المستوى يؤثر في مستوى طموح الفرد، فعند مقارنة مستواه بمستوى زملاءه، فإن ذلك يدفعه إلى تحقيق أهداف أفضل من خلال بذل الجهد والمثابرة، كما أن عامل النجاح والفشل، وعامل الثواب والعقاب، وعامل القوى الاجتماعية والمنافسة تؤثر بصورة مباشرة، أو غير مباشرة في مستوى الطموح لدى الفرد.

وتشير عبد الفتاح (2007) إلى بعض المميزات التي تميز مستوى الطموح، وهي على النحو الآتي:

1. مستوى الطموح باعتباره استعداداً نفسياً: ويعني الاستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح، حيث أن الأفراد يضعوا أهدافهم المستقبلية والحياتية بمستويات مختلفة، فالبعض يميل إلى أن يضع لنفسه أهدافاً وطموحات عالية جداً، ويسعى الى تحقيقها، والبعض الآخر يضع لنفسه مستوى من الطموح المنخفض، والسبب في ذلك أن مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بعوامل تكوينية، وعوامل التدريب، والتنشئة الاجتماعية.
2. يعد مستوى الطموح وصفاً لإطار تقدير وتقويم المواقف: أي أن مستوى الطموح يتأثر بخبرات النجاح والفشل التي يمر بها الفرد، وعندما يضع الفرد لنفسه أهدافاً معينة ويسعى إلى تحقيقها، وينجح في اتمامها، فإن هذا يدفعه إلى أن يضع أهدافاً أخرى في الحياة، ويسعى إلى تحقيقها، وعندما يفشل في تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها فإن دافعيته في المستقبل تكون منخفضة ومتدنية تجاه أي هدف جديد يسعى إليه.
3. يعد مستوى الطموح سمة تميز الأفراد في كيفية قيامهم وتصرفهم بسلوك معين، وهي القدرة التي تميز بين الأفراد، من حيث درجة ما يعلمون عن استعداداهم واستجاباتهم. وليست الظروف هي التي تتحكم في السلوك الإنساني لوحدها، ولا السمات التي من خلالها يكون سلوك الإنسان ثابتاً، فمستوى الطموح يُعد سمة ثابتة نسبياً تفرق بين الأفراد.

وهناك العديد من السمات التي تميز الفرد الطموح، ومن أبرزها حسب ما أورده عبد الفتاح (2007) وعوض (1985) بالآتي:

- عدم الاقتناع بالقليل، وعدم الرضا بالمستوى الحالي، ومحاولة الوصول لمستوى أبعد من الوضع الحالي، وذلك من خلال بذل المزيد من الجهد والمثابرة.

- عدم الإيمان بالحظ، وعدم ترك الأمور تسير بمحض الصدفة، وعدم الانتظار حتى تأتي الفرصة، فأمل الفرد الطموح في تزايد لتحقيق النجاح، وبالتالي فإن مستوى الطموح يدفعه إلى بذل جهد أكبر حتى يحقق أهدافاً أعلى.
- عدم الغضب من تأخر نتائج الأعمال، فهو متأكد بأن الصعاب يمكن تذليلها بالجهد والعمل والمثابرة، فدافع الإنجاز لدى الفرد الطموح مرتفع دائماً، ولا يستعجل النتائج.
- تحمل الصعاب في سبيل الوصول للأهداف، ولا يعنيه الفشل، لأنه لا يشعر باليأس فخبراته تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتوافق مع قدراته الواقعية.
- القدرة على تحمل المسؤولية، والنظر للحياة بتفاؤل، وذلك من خلال المثابرة والاعتماد على النفس في إنجاز المهام.
- تحديد الأهداف بشكل واضح، والسير وفق خطة محددة، لتحقيق هذه الأهداف، وذلك من خلال الإيمان بأن الجهد والمثابرة يحققان النجاح.

مشكلة الدراسة

تكّمن مشكلة الدراسة بوجود العديد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي للطلبة، وتترك أثارها على السمات والخصائص الشخصية للطالب، وباعتبار مستوى الطموح الأكاديمي نشاط إنساني يرتبط بالعديد من الجوانب المعرفية، والاجتماعية، والإدراكية، والسلوكية لدى الطالب، بالإضافة إلى ارتباطه بالبيئة التي يعيش فيها والسياق الاجتماعي الذي يتحرك به، سواءً كان على صعيد البيئة الاجتماعية، أو البيئة الأكاديمية، التي من شأنها أن تؤثر على مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة بشكل إيجابي، أو بشكل سلبي، وبالتالي فإن الإدراكات الإيجابية للبيئة الجامعية، قد تؤدي إلى تحفيز الطلبة، وزيادة مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، في حين قد تؤدي الإدراكات السلبية للبيئة الجامعية إلى التأثير بشكل سلبي في

طموح الطلبة، وما يرتبط به من جوانب مختلفة للعملية التعليمية بشكل عام، واستناداً إلى ما لاحظه الباحث من عدم وضوح، وفهم وإدراك للبيئة الجامعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع جاء الإحساس بمشكلة الدراسة.

ونتيجة لقلة الدراسات – بحدود علم الباحث– التي تناولت إدراكات الطلبة للعوامل المؤثرة في مستوى الطموح، وخاصة البيئة الجامعية، جاءت الدراسة الحالية بهدف الكشف عن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكّمن في الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية؟
- ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية ومستوى الطموح الأكاديمي لديهم؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها المتمثل بالكشف عن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم، وتبرز هذه الأهمية من خلال جانبين، وهما:

الأهمية النظرية: يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في توفير إطار نظري حول البيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي، الذي قد يستفيد منه الباحثين ضمن هذا المجال، والقائمين على العملية التعليمية التربوية، بالإضافة إلى ما ستوفره الدراسة من بيانات ومعلومات حول هذا الجانب.

الأهمية العملية: يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد المسؤولين التربويين، والمرشدين في التعرف على إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية وأثرها في مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، مما يسهم في وضع برامج إرشادية تساعد في تحسين مستوى الطموح الأكاديمي لديهم، وبناء وإعداد المناهج الدراسية، واستخدام طرق وأساليب تدريس تراعي مستوى طموح الطلبة الأكاديمي خلال العملية التعليمية، كما تقدم هذه الدراسة أداتين يتوفر فيهما دلالات مقبولة من الصدق والثبات قد يستفيد منهما الباحثين في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات الأتية:

مستوى الطموح الأكاديمي: هو الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في المجال الأكاديمي، ويتطلع إليه، ويسعى إلى تحقيقه، والتغلب على ما يواجهه من عقبات ومشكلات (أبو ناهية، 1998: 26). يقصد به في هذه الدراسة مجموعة الأهداف المرتبطة بالجانب التعليمي، التي يضعها الطالب لنفسه وفقاً لرغباته وتطلعاته وقدراته، ويسعى إلى تحقيقها

من خلال بذل قصارى جهده. ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الطموح الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

إدراكات البيئة الجامعية: يقصد بها في هذه الدراسة مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها الطالب الذي يدرس في المرحلة الثانوية عن البيئة الجامعية، سواءً ما يرتبط منها بالجوانب المادية، أو البشرية، التي قد تؤثر فيه سلباً، أو إيجاباً. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على استبانة إدراكات البيئة الجامعية المُستخدمة في هذه الدراسة.

طلبة المرحلة الثانوية: هم طلبة الصفوف (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) الملتحقين في المدارس الحكومية في منطقة بئر السبع، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/2013.

حدود الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعي**ة: اقتصرت الدراسة على تناول إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية، وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في منطقة بئر السبع.
- **الحدود الزماني**ة: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2013-2014.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية الذكور والإناث.
- يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ومتغيراتها وهما إدراكات البيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي، وقد تم استعراض هذه الدراسات، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وضمن محورين رئيسين، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

أولاً: الدراسات التي تناولت البيئة الجامعية

أجرى المحبوب (1997) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة. تكونت عينة الدراسة من (234) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي في إدراك المناخ الأكاديمي، وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي. وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً لمتغيري المستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي، ووجود أثر دال إحصائياً لمتغير التخصص الأكاديمي في إدراك المناخ الأكاديمي، لصالح التخصصات العلمية.

أما دراسة الكحلوت (2005) التي أجريت في فلسطين فهدفت إلى الكشف عن أثر البيئة التعليمية على الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة الإسلامية بغزة. تكونت عينة الدراسة من (241) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب يرجع في غالبه إلى البيئة التعليمية سواءً الخارجية، أم الداخلية منها، بالإضافة إلى البيئة الذاتية الخاصة

بالطالب، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن العمل على تطوير البيئة التعليمية لطلاب الجامعة يعمل على الرقي بمستوياتهم العلمية.

كما قام الزيود (2007) بدراسة في الأردن هدفت الكشف عن تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجه إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لديهم في ظل العولمة والمعلوماتية. تكونت عينة الدراسة من (1699) طالباً وطالبةً من الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة. أظهرت نتائج الدراسة أن إسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم لدى الطلبة بناءً على إدراكاتهم وتصوراتهم، جاءت متوسطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الإسهام الكلي للبيئة الجامعية في بناء اتجاهات الطلبة وقيمهم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لإسهام الجامعة في بناء وتأسيس القيم والاتجاهات لدى الطلبة.

وأجرى أبو سمرة والطيطي (2008) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن واقع المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبتها. تكونت عينة الدراسة من (642) طالباً وطالبةً من جامعات الضفة الغربية في فلسطين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين، ودرجة دافعية الانجاز لدى طلبتها كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المناخ الجامعي، ودرجات دافعية الانجاز، تعزى لمتغير الجامعة، وعدم وجود فروق بين المتوسطات حسب متغيري الجنس، والكلية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين المناخ الجامعي الإيجابي، ودافعية الانجاز.

كما أجرى أنيلان وسيمرك وأناجون (Anılan, Cemrek & Anagun, 2008) دراسة في تركيا هدفت التعرف على تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول خياراتهم المرتبطة

بالتخصصات الجامعية، وتصوراتهم حول البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (2294) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية، تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الثانوية في منطقة أضنة (Adana) التركية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة نحو التخصصات الجامعية التي يرغبون في دراستها كانت مرتبطة بتصوراتهم حول البيئة الجامعية، حيث ارتبطت تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول البيئة الجامعية مع مدى معرفة طلبة المرحلة الثانوية بالبيئة الجامعية، كما بينت نتائج الدراسة أن تصورات الطلبة وتوقعاتهم حول البيئة الجامعية كانت إيجابية، وبدرجة متوسطة.

وقام ديميكلي (Demicheli, 2009) بدراسة في تشيلي هدفت التعرف على تصورات طلبة المرحلة الثانوية حول البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (469) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية في تشيلي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية تعتمد على سمعة الجامعة الأكاديمية، وعلى قرب الجامعة من المنطقة الجغرافية التي توجد فيها المدرسة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن توافر السكن الجامعي الجيد في الحرم الجامعي كان مهماً، ولكن ليس بدرجة كبيرة حسب تصورات الطلبة، وبينت نتائج الدراسة أن تصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية بشكل عام كانت إيجابية، وبدرجة كبيرة.

وأجرت اليبراندي (Alibrandi, 2011) دراسة في ايطاليا هدفت التعرف على تصورات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة ميسينا الإيطالية حول البيئة الجامعية في الجامعات الإيطالية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (1261) طالباً وطالبةً، منهم (590) طالباً، و(671) طالبةً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة وتصوراتهم نحو البيئة الجامعية كانت إيجابية، وبدرجة متوسطة، وأن هذه التصورات تعتمد على سمعة الجامعة الأكاديمية، وعلى قرب الجامعة من المنطقة الجغرافية التي يسكن فيها الطالب. كما أشارت نتائج

الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس الطالب في التصورات نحو البيئة الجامعية.

وأجرى لين (Lin, 2011) دراسة في تايوان هدفت التعرف إلى تصورات طلبة مرحلة البكالوريوس في إحدى الجامعات التايوانية حول البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (14) طالباً، و(16) طالبةً، تم اختيارهم عشوائياً من عدد من التخصصات الجامعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة حول البيئة الجامعية تمر بمراحل مختلفة، حيث يواجه الطلبة في السنة الأولى نوعاً من الصدمة حين يدخلون البيئة الجامعية، وأن عليهم التكيف مع البيئة الجامعية في السنة الأولى. كما أشارت النتائج إلى أن تصورات الطلبة في السنة الثانية تتغير بشكل إيجابي، حيث يكونوا أكثر قدرة على التكيف مع البيئة الجامعية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يرون أن البيئة الجامعية ليست مجرد مرافق وأبنية، وإنما تتضمن استخدام المصادر المختلفة المتوفرة في الجامعة، والعلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، ومع الزملاء، ومع الطلبة الآخرين، ومع العاملين في الجامعة.

وهدفت الدراسة التي أجرتها القحطاني والشيخ (Al-Qahtani & Al-Sherikh, 2012) في المملكة العربية السعودية التعرف إلى تصورات عينة من طلبة كلية الطب في جامعة الملك فيصل حول البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبةً من طلبة كلية الطب في جامعة الملك فيصل، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة حول البيئة الجامعية تتضمن الجوانب المادية (المرافق والمباني)، والجوانب الاجتماعية (العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، العلاقات مع الطلبة الآخرين، تكوين الصداقات)، والجوانب الانفعالية (الحصول على خبرات في مختلف مجالات الحياة). كما أشارت

نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في التصورات حول البيئة الجامعية تعزى لاختلاف متغير الجنس.

أما دراسة جاد وشاري (Gade & Chari, 2013) التي أجريت في الهند فهدفت الكشف عن إدراكات الطلبة نحو البيئة التعليمية الجامعية في الهند. كما هدفت الكشف عن تصورات الطلبة للمناخ التربوي الذي قد يتأثر بالتنوع المتزايد في البنية التحتية وتوقعاتهم نحوه. تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبةً من طلبة المعاهد الطبية في الهند. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات وتصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية باختلاف المعاهد الملتحقين بها، كما بينت النتائج أن تصورات وإدراكات الطلبة نحو البيئة الجامعية، جاءت بدرجة مرتفعة، وذلك يعزى لتنوع طرق التدريس، وعدم إتباع الأنظمة التعليمية السائدة، ووجود حوافز للدراسة.

وفي الدراسة التي أجراها السامرائي والعبيدي وسرحان وإسماعيل والحمداني (Alsamarai, Alobadid, Sarhan, Ismail & Alhamdani, 2013) في العراق فقد هدفت التعرف على تصورات طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة تكريت حول البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً من طلبة كلية الطب في جامعة تكريت، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات الطلبة حول البيئة الجامعية تتكون من عدة أبعاد من أهمها العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، والزملاء، والعاملين في الجامعة، وأنها ليست مقتصرة على الجوانب المادية من مرافق وأبنية، وجاءت تصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية إيجابية بشكل عام، وبدرجة متوسطة.

وأجرى محمود وفريد (Mahmood & Farid, 2013) دراسة في الباكستان هدفت الكشف عن تصورات الطلبة نحو جدولة المهام في البيئة الجامعية، كما هدفت الكشف عن أهم

المشكلات المؤثرة في تصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات الطلبة نحو جدولة المهام في البيئة الجامعية، جاءت بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى وجود بعض المشكلات التي قد تؤثر على الطلبة، والمتمثلة بتعقيد جدول المهام، وتواجد أكثر من اختبار في نفس الوقت لدى الطالب، بالإضافة إلى عدم التعاون الكافي من الموظفين وأعضاء الهيئة التدريسية في تقديم النصح والإرشاد للتأقلم مع كافة جوانب البيئة الجامعية المختلفة.

كما أجرى هرسكوفا (Hruskova, 2013) دراسة في سلوفاكيا هدفت الكشف عن تصورات طلبة المدارس الثانوية للبيئة الجامعية تبعاً للعمل الاجتماعي. كما هدفت الكشف عن إدراكات الطلبة لتطبيق العمل الاجتماعي المدرسي في البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (134) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية في سلوفاكيا، وتم توزيعهم على مجموعتين، تجريبية، وضابطة، وتم تدريس أفراد المجموعة التجريبية ضمن برامج تطبيقية وبحوث حول إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية من خلال تطبيق العمل الاجتماعي المدرسي، بينما تم تدريس أفراد المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، وفقاً للعمل الاجتماعي المدرسي، لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى ذلك إلى استخدام البحوث والبرامج العلمية، وتحديد المشكلات التي قد تواجه الطالب لحلها في المستقبل.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي

أجرى المنسي (2003) دراسة في الأردن هدفت التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والجنس والمستوى التعليمي للوالدين لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في مدينة إربد. تكونت عينة الدراسة من (750) طالباً وطالبةً. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الطالبات تعزى للتخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية مقارنة بالتخصص التجاري، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح، والتخصص، ومستوى تعليم الوالدين.

كما أجرى ماركوربيانكس (Margoribanks, 2004) دراسة في بريطانيا هدفت التعرف على العلاقة بين القدرة العقلية وسمات الشخصية ومستوى الطموح. تكونت عينة الدراسة من (1500) طالباً وطالبةً من مراحل التعليم الثانوي والجامعي. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين القدرة العقلية والتحصيلية، وبعض سمات الشخصية، ومستوى الطموح، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي، لصالح الذكور، والتخصصات العلمية والمهنية.

أما دراسة الناطور (2007) التي أجريت في سوريا فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب الثالث ثانوي، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح بين الذكور والإناث. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الطموح، وتقدير الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وهدفت الدراسة التي أجراها اوكوس ولامبي وميلسون وجيلبرتي (Akos, Lambie, Milson & Gilbertly 2007) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف إلى مستوى الطموحات الأكاديمية واختيار المسار الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف الثامن. تكونت عينة الدراسة من (522) طالباً وطالبةً من طلبة الصف الثامن، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من عدد من المدارس المتوسطة في ولاية كارولينا الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة بأن

الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة المشاركين في الدراسة كانت بمستوى متوسط، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الطموحات الأكاديمية، وبين اختيار الطلبة لمساراتهم وتخصصاتهم الأكاديمية في المراحل الدراسية القادمة.

وهدفت دراسة عاصلة (2007) التي أجريت في فلسطين الكشف عن مستوى الطموح لدى طلبة المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في منطقة الجليل الأسفل، كما هدفت الكشف عن الفروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة (عربية، يهودية)، والجنس، والفرع الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (830) طالباً وطالبةً، منهم (547) طالباً من المدارس العربية، و(283) طالباً من المدارس اليهودية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح لدى طلبة المدارس الثانوية يقع ضمن المستوى المتوسط. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المدارس العربية، وطلبة المدارس اليهودية في مستوى الطموح، لصالح طلبة المدارس العربية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح بين الفرع الأكاديمي العلمي، والفرع الأكاديمي الأدبي، لصالح الفرع العلمي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

وقام الصافي (2007) بدراسة في الأردن هدفت الكشف عن العلاقة بين المناخ الدراسي في المدرسة الثانوية ودافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة ذات المناخ الدراسي المفتوح، ومتوسط درجات طلبة المدارس ذات المناخ الدراسي المغلق في كل من دافعية الانجاز، ومستوى الطموح، لصالح الطلبة الدين يدرسون في المناخ الدراسي المفتوح.

وهدفت دراسة أهمفارا وهيوستن (Ahmavaara & Houston, 2007) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية الكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (856) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن الجنس، ونوعية المدرسة المسجل فيها الطالب تؤثر على مستوى الطموح لديه، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر غير مباشر في مستوى الطموح التحصيلي لدى الطلاب لمتغيرات الثقة بالقدرة العقلية، والأداء الأكاديمي المدرك، وتقدير الذات.

أما دراسة بيج وليفي (Page & Levy, 2007) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين مستويات الطموح والخيارات التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (120) فرداً قاموا بأداء مهمة عبر (15) مرحلة تم وضعها ضمن ثلاثة مستويات، وطلب من المشاركين في الدراسة إنهاء أقل مستوى من النجاح في الدراسة حتى يتم إنهاء المستوى النهائي من النجاح في هذه التجربة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح عند البدء بالمهمة، وبين مستوى إنهاء المهام المختلفة في نهاية التجربة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح المرتبط بإنهاء المهمة، تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور، حيث أظهر الذكور أداءاً أفضل في إنهاء المهمة.

كما أجرت قربي (2008) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وبُعد الانبساط- الانطواء. تكونت عينة الدراسة من (333) طالباً وطالبةً من منطقة المثلث الشمالي لواء حيفا. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى للجنس، وتحصيل الطالب، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين مجال الانطواء، ومستوى الطموح، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مجال الانبساط، ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة الارتباطية بين الانبساط والانطواء، ومستوى الطموح، تعزى لمتغير الجنس.

وقام ستراند وونستون (Strand & Winston, 2008) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت تقييم مستوى الطموحات الأكاديمية والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية، تم اختيارهم عشوائياً من خمس مدارس ثانوية شاملة. أشارت النتائج إلى أن مستوى الطموح لدى الطلبة، جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير العرق، لصالح الأفراد من الأقليات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي لدى الطلبة.

وقام طربيه (2009) بدراسة في فلسطين هدفت الكشف عن مستوى الاغتراب النفسي وأثره في مستوى الطموح ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبةً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاغتراب النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل كان متوسطاً، وأن مستوى الطموح لديهم كان متوسطاً، وأنهم أكثر ميلاً للضبط الداخلي. كما أظهرت النتائج وجود أثر دالٍ إحصائياً للاغتراب النفسي في مستوى الطموح، وفي جهة الضبط الداخلي.

وأجرى كو وفيشباش (Koo & Fishbach, 2010) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن طرق وأساليب تحسين مستوى الطموح، كما هدفت الكشف عن الإجراءات التي من شأنها الارتقاء في الأهداف والرغبة في تحقيقها. تكونت عينة الدراسة من (86) طالباً وطالبةً، منهم (37) طالباً، و(49) طالبةً من طلبة المرحلة الثانوية. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم توزيعهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة، لصالح المجموعة التجريبية،

ويعزى ذلك لإتباع إجراءات معينة لتحقيق الأهداف، كما بينت النتائج وجود أثر للأساليب والبرامج التعليمية في تحسين مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة.

وقامت ماكغاها وفيتزباترك (McGaha & Fitzpatrick, 2010) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على مستوى الطموحات الوظيفية ومستوى الطموحات الأكاديمية ومدى مساهمة النشاطات اللامنهجية التي يقوم بها الطلبة في تعزيز الطموحات الوظيفية والأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (913) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموحات الوظيفية والأكاديمية لدى الطلبة كانت متوسطة، وبينت النتائج وجود عدة عوامل تسهم في تحديد الطموحات الأكاديمية والوظيفية لدى الطلبة من أهمها المستوى التعليمي لأولياء الأمور.

وحاولت الدراسة التي أجراها ماكولم ويودر (McCollum & Yoder, 2011) الكشف عن العلاقة بين البيئة المدرسية والطموحات الأكاديمية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (1376) طالباً وطالبةً، تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس المتوسطة في ولاية ميتشيغان الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات المعلمين حول الطلبة تلعب دوراً توسطياً في العلاقة بين البيئة الأكاديمية المدرسية، وبين الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة. كما أشارت النتائج إلى أن علاقات الطلبة مع المعلمين، وهي أحد أبعاد البيئة المدرسية تلعب دوراً مهماً في تحديد الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة.

كما أجرى ناصر (2011) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن النضج المهني ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الناصرة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. تكونت عينة الدراسة من (179) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى النضج

المهني ومستوى الطموح، جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتفاعل بينهما في مستوى الطموح، ومستوى النضج المهني، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين النضج المهني، ومستوى الطموح.

وأجرى البركات وبني ياسين (2011) دراسة في الأردن هدفت الكشف عن العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من (483) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية في إربد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة، جاء بدرجة مرتفعة، كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح الأكاديمي مرتفع جداً لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد، وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح، والتفاعل الاجتماعي.

كما أجرى ياتيس وهاريس وساباتيس وستاف (Yastes, Harris, Sabates & Staff, 2011) دراسة في المملكة المتحدة هدفت الكشف عن مستوى الطموح المهني في عصر التحولات ومدى تأثر مستوى الطموح بهذه التحولات. تكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبةً من الطلبة الذين بلغت أعمارهم (18) عاماً فما دون. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً للتحولات والتغيرات العصرية في مستوى الطموح، وذلك لأن هذه التحولات أصبحت أكثر فردية وتعقيد للكثير من جوانب الحياة، سواءً كان في العمل، أم التعليم، أم التدريب. كما بينت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة، جاء بمستوى مرتفع نحو مجال التعليم.

وقام هوانج (Huang, 2012) بدراسة في تايوان هدفت التعرف على العلاقة بين بيئات التعلم في مؤسسات التعليم العالي وبين الطموحات الأكاديمية ومستوى الرضا عن البيئة والحياة

الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (1242) طالباً وطالبةً تم اختيارهم عشوائياً من (42) جامعة ومؤسسة تعليم عالي في تايوان. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة كانت منخفضة، بينما جاء مستوى الرضا عن البيئة الجامعية مرتفعاً. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لبيئة التعلم في مؤسسات التعليم العالي في مستوى الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة. كما بينت النتائج أن العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس، وبين الطلبة، وهي إحدى مجالات البيئة الجامعية كانت الأكثر تأثيراً على مستوى الطموحات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى أن توفر الموارد والمصادر في المكتبة الجامعية، وتوفر خدمات الدعم داخل الجامعة كانت مرتبطة مع مستوى رضا الطلبة عن البيئة الجامعية.

وقام بيرناد (Bernard, 2012) بدراسة في أثيوبيا هدفت الكشف عن كيفية قياس مستوى الطموح وأثره في سلوك الطالب نحو المستقبل. تكونت عينة الدراسة من (170) طالباً من (16) مدرسة في أثيوبيا، تم توزيعهم إلى فئات تبعاً للتعليم، والجنس، والعمر. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً لمستوى الطموح في سلوك الفرد نحو المستقبل، وينعكس ذلك على سلوكاته وتصرفاته، وكيفية مواجهته للمشكلات التي تعيق تحقيق أهدافه، كما بينت النتائج وجود طرق وأساليب كثيرة منها الاستبانات، والمقاييس، والمسح التجريبي، والاختبارات لقياس مستوى الطموح لدى الطالب.

كما هدفت دراسة كازمي (Kazmi, 2013) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية الكشف عن علاقة القلق بمستوى الطموح لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً. كما هدفت الكشف عن كيفية قياس مستوى الطموح في التحصيل الدراسي. تكونت الدراسة من (200) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية العليا، الذين بلغ متوسط أعمارهم (15) عاماً، تم تقسيمهم وفقاً لتحصيلهم الدراسي إلى مجموعتين، الأولى مكونة من (100) طالباً وطالبةً من ذوي التحصيل الدراسي

المرتفع، والمجموعة الثانية مكونة من (100) طالباً وطالبةً من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القلق، ومستوى الطموح، كما بينت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لمستوى الطموح في إنجاز الطلبة، والتحصيل الدراسي لديهم، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي المرتفع، ومستوى الطموح.

التعقيب على الدراسات السابقة

بمطالعة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، يلاحظ أن هناك دراسات تناولت البيئة الجامعية، وتصورات طلبة المرحلة الثانوية حول خياراتهم المرتبطة بالتخصصات الجامعية، وتصوراتهم حول البيئة الجامعية، كدراسة انيلان وآخرون (Anilan, et al, 2008)، اليبراندي (Alibrandi, 2011)، ديميلكي (Demicheli, 2009)، في حين تناولت دراسات أُخرى المناخ التنظيمي، والأكاديمي الجامعي، كدراسة المحبوب (1997).

وهناك بعض الدراسات التي حاولت الكشف عن تأثير البيئة الجامعية في الأداء الأكاديمي، والتكيف مع البيئة الجامعية، كدراسة الكحلوت (2005)، حيث أشارت نتائجها إلى وجود تأثيرات متباينة حسب طبيعة البيئة الجامعية المتوافرة، وارتباط التكيف مع البيئة الجامعية بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وبمطالعة الدراسات التي تناولت مستوى الطموح الأكاديمي، فهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى تقييم مستوى الطموح الأكاديمي، وعلاقته بالجنس والتحصيل، والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية، كدراسة ستراند ونستون (Strand & Winston, 2008)، وهناك دراسات أخرى هدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في مستوى الطموح، وتطوير

نموذج لمستوى الطموح الأكاديمي، كدراسة أهمفارا وهيوستن (Ahmavaara & Houston, 2007).

وتناولت دراسات أُخرى تأثير بعض المتغيرات في مستوى الطموح، كالاغتراب النفسي ومركز الضبط، كدراسة طربيه (2009)، حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ما بين هذه المتغيرات، ومستوى الطموح لدى الطلبة. وهناك بعض الدراسات التي اهتمت بالكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والمستوى التعليمي، كدراسة المنسي (2003).

وبالنظر إلى الدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة، فإن ما يميزها عن الدراسات السابقة، أنها هدفت التعرف على إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي، في ضوء متغيرات الجنس، والصف الدراسي، والتخصص، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة – بحدود إطلاع الباحث–، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات في البيئة العربية، أضف إلى ذلك التناقض في نتائج الدراسات السابقة حول أثر متغير الجنس، والمتغيرات الأخرى، مما يعطي مبرراً مقبولاً لإجراء هذه الدراسة، خاصةً وأن التربويين، والقائمين على العملية التعليمية المدرسية، والجامعية، ينادون بضرورة توفير البيئة التعليمية المناسبة للطلبة، والعمل على الكشف عن مختلف المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية، وتأتي هذه الدراسة متوافقة مع هذه الدعوات التربوية من خلال تناول تصورات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي لديهم، ويؤمل أن تكون هذه الدراسة انطلاقة لدراسات أخرى في هذا المجال.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، كما تضمن وصف لأداتي الدراسة اللتين تم استخدامهما، وطرق استخراج مؤشرات صدقهما وثباتهما، بالإضافة إلى إجراءات تنفيذ الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها لاستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كونه الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات، وذلك من خلال أداتي الدراسة اللتان تم توزيعهما على أفراد عينة الدراسة، وجمع البيانات وتحليلها كمياً، والخروج بالنتائج.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية في مدارس منطقة بئر السبع، للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2013 – 2014، والبالغ عددهم (10118) طالباً وطالبةً، موزعين على (13) مدرسة حكومية، منهم (4626) طالباً، و(5492) طالبةً، وذلك وفقاً للسجلات الرسمية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة بئر السبع، والجدول (1) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة، وفقاً لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، والتخصص.

جدول (1)

توزع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الصف الدراسي والجنس والتخصص

الصف الدراسي	عاشر	حادي عشر	ثاني عشر	المجموع
ذكور	1936	1423	1267	4626
إناث	2216	1739	1537	5492
المجموع	**4152**	**3162**	**2804**	**10118**
علمي	1736	1517	1497	4750
أدبي	1816	1787	1765	5368
المجموع	**3552**	**3304**	**3262**	**10118**

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (505) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس منطقة بئر السبع، منهم (223) طالباً، و(282) طالبةً، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وشكلت عينة الدراسة ما نسبته (5%) تقريباً من عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والجدول (2) يبين توزع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيرات الصف الدراسي، والجنس، والتخصص.

جدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الصف الدراسي والجنس والتخصص

الصف الدراسي	عاشر	حادي عشر	ثاني عشر	المجموع
ذكور	74	78	71	223
إناث	98	89	95	282
المجموع	**172**	**167**	**166**	**505**
علمي	92	86	81	259
أدبي	87	79	80	246
المجموع	**179**	**165**	**161**	**505**

أداتا الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين، الأولى للكشف عن إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، والثانية للكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، وفيما يلي توضيح لكل أداة من هاتين الأداتين.

أولاً: استبانة إدراك البيئة الجامعية

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الإطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة أنيلان وآخرون (Anialn, et al., 2008)، ودراسة كحلوت (2005)، ودراسة اليبراندي (Alibrandi, 2011)، وفي ضوء ذلك تم إعداد استبانة للكشف عن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية. وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (30) فقرة، وزعت على أربعة مجالات، وهي: مجال الأنشطة والتعليمات، وتكون من تسع فقرات، ومجال شروط القبول، وتكون من سبع فقرات، ومجال اللغة العبرية، وتكون من تسع فقرات، والمجال الاجتماعي، وتكون من خمس فقرات، والملحق (أ) يبين الاستبانة بصورتها الأولية.

صدق الاستبانة

للتحقق من مؤشرات صدق الاستبانة، تم إيجاد مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من صدق محتوى استبانة إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، تم عرضها بصورتها الأولية، كما هو مبين في الملحق (أ) على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم إحدى عشر محكماً من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والتربية الخاصة، واللغة العربية في جامعة اليرموك، كما هو مبين في الملحق (ب)، وطُلِب لهم إبداء الرأي والملاحظات حول انتماء الفقرة للمجال الذي أُدرجت فيه، بالإضافة إلى سلامة الصياغة

اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. واعتمد الباحث ما نسبته (80%) من إجماع المحكمين لحذف، أو إضافة أية فقرة. وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين، تم إعادة صياغة (17) فقرة من الناحية اللغوية، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات لتعطي معنى أدق وأوضح، وقد أشار المحكمون إلى مناسبة الاستبانة للكشف عن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية.

ثانياً: صدق البناء

للتحقُّق من مؤشرات صدق بناء الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال، ومعاملات ارتباط الفقرات بالاستبانة ككل، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط الفقرات بالاستبانة ككل

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الاستبانة	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الاستبانة
1	0.47	0.40	16	0.54	0.43
2	0.61	0.51	17	0.57	0.42
3	0.53	0.49	18	0.62	0.51
4	0.43	0.38	19	0.52	0.40
5	0.49	0.43	20	0.59	0.49
6	0.46	0.41	21	0.60	0.46
7	0.45	0.39	22	0.51	0.43
8	0.39	0.32	23	0.48	0.42
9	0.43	0.41	24	0.45	0.41
10	0.46	0.40	25	0.61	0.52
11	0.57	0.49	26	0.59	0.42
12	0.44	0.39	27	0.62	0.48
13	0.49	0.42	28	0.51	0.42
14	0.41	0.36	29	0.64	0.58
15	0.52	0.44	30	0.48	0.41

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجالات تراوحت بين (0.39– 0.64)، كما أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الاستبانة ككل، تراوحت بين (0.32– 0.58). وتجدر الإشارة إلى أن الباحث اعتمد معياراً لقبول أية فقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالاستبانة عن (0.25)، وبناءً على ذلك فقد تم قبول جميع الفقرات، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، كما هو مبين في الملحق (ج).

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، وتم استخراج قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة ككل، وللمجالات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما تم إعادة التطبيق على نفس العينة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Retest)، بعد فاصل زمني مدته أسبوعين من التطبيق الأول. وتم حساب قيمة معامل (ارتباط بيرسون) بين تقديراتهم في المرتين على الاستبانة ككل، وعلى المجالات، والجدول (4) يبين قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، وقيم معاملات الثبات معامل ارتباط بيرسون للأداة ككل وللمجالات.

جدول (4)

قيم معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون للأداة ككل وللمجالات

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار)
الأنشطة والتعليمات	0.91	0.89
شروط القبول	0.89	0.87
المجال الاجتماعي	0.87	0.85
اللغة العبرية	0.86	0.84
الأداة ككل	**0.92**	**0.89**

تصحيح الاستبانة

تكونت استبانة إدراك البيئة الجامعية بصورتها النهائية من (30) فقرة، وللإجابة على فقرات الاستبانة يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدريج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي كبيرة جداً وتعطى (5) درجات، وكبيرة وتعطى (4) درجات، ومتوسطة وتعطى (3) درجات، وقليلة وتعطى (2) درجتان، وقليلة جداً وتعطى (1) درجة واحدة. في حالة الفقرات موجبة الاتجاه، وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 27، 29)، وتعكس الدرجة في حالة الفقرة سالبة الاتجاه. وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة بين درجة واحدة، وخمس درجات، وبما أن الاستبانة مكونة من (30) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (30) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، و(150) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى إدراك البيئة الجامعية، على النحو الآتي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، (من 2.33 – 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة مرتفعة)، وقد اعتمدت المعادلة الآتية لتوزيع المتوسطات الحسابية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{1\text{-}5}{3} = 1.33$$

ثانياً: مقياس الطموح الأكاديمي

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك بعد مطالعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة ضمن هذا

المجال، كدراسة عاصلة (2007)، طربيه (2009). وتكون المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة، والملحق (د) يبين مقياس الطموح الأكاديمي بصورته الأولية.

صدق المقياس

للتحقق من مؤشرات صدق المقياس، تم إيجاد مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: صدق المحتوى

للتحقق من مؤشرات صدق محتوى مقياس الطموح الأكاديمي، تم عرضه بصورته الأولية، كما هو مبين في الملحق (د)، على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس الإرشادي والتربوي، والتربية الخاصة، واللغة العربية في جامعة اليرموك، بلغ عددهم (11) محكماً، كما هو مبين في الملحق (ب)، حيث طلب إليهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى وضوحها من حيث المعنى، وسهولة الفهم، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، واعتمد الباحث على ما نسبته (80%) من إجماع المحكّمين لحذف أو إضافة أي فقرة، وبناءً على آراء ومقترحات المحكّمين، فقد تم إعادة صياغة (16) فقرة من الناحية اللغوية، واستبدال بعض المفردات، وقد أشار المحكّمون إلى مناسبة المقياس للكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ثانياً: صدق البناء

للتحقُّق من مؤشرات صدق بناء المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، تم استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس ككل

رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	0.39	21	0.48
2	0.41	22	0.39
3	0.47	23	0.47
4	0.40	24	0.44
5	0.42	25	0.51
6	0.49	26	0.47
7	0.38	27	0.46
8	0.35	28	0.41
9	0.45	29	0.57
10	0.43	30	0.48
11	0.48	31	0.54
12	0.42	32	0.39
13	0.45	33	0.51
14	0.39	34	0.43
15	0.45	35	0.54
16	0.44	36	0.49
17	0.39	37	0.52
18	0.49	38	0.48
19	0.41	39	0.39
20	0.48	40	0.52

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل تراوحت بين (0.35− 0.57). وتجدر الإشارة إلى أن الباحث اعتمد معياراً لقبول أية فقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس عن (0.25)، وبناءً على ذلك، فقد تم قبول جميع الفقرات، وبالتالي تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة، كما هو مبين في الملحق (هـ).

ثبات المقياس

لغايات التحقق من ثبات مقياس الطموح الأكاديمي، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من (50) طالباً وطالبةً، وتم استخراج قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (0.91)، وأُعيد تطبيقه بعد فاصل زمني مدته أسبوعين على نفس العينة، وتم حساب قيمة معامل الثبات

(ثبات الاستقرار) للمقياس ككل باستخدام معامل (ارتباط بيرسون)، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.88).

تصحيح المقياس

تكون مقياس الطموح الأكاديمي بصورته النهائية من (40) فقرة، يضع المستجيب إشارة (×) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية على تدرج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي دائماً وتعطى (5) درجات، غالباً وتعطى (4) درجات، أحياناً وتعطى (3) درجات، نادراً وتعطى (2) درجتان، أبداً وتعطى (1) درجة، وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة بين درجة واحدة وخمس درجات، وبما أن المقياس يتكون من (40) فقرة، فإن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (40) درجة، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (200) درجة، ولتحديد مستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، فقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية، وفق المعيار التالي: (أقل من 2.33 مستوى منخفض)، (من 2.33 −3.66 مستوى متوسط) (أعلى من 3.66 مستوى مرتفع). وقد اعتمدت المعادلة الآتية لتحديد المتوسطات الحسابية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{1-5}{3} = 1.33$$

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تنفيذ إجراءاتها، وفقاً للخطوات التالية:

- إعداد أداتا الدراسة بصورتهما النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين، بالإضافة إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخراج قيم معاملات الثبات.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، والمتمثل بجميع طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2013- 2014، كما تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى إدارة تربية وتعليم منطقة بئر السبع، ملحق (و) لغايات توزيع أداتي الدراسة، والحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة، وتم توضيح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، والتأكيد على أفراد عينة الدراسة الدقة في الإجابة، كما تم إعلامهم أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.
- جمع أداتي الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، وبعد التأكد من المعلومات، والإجابة على جميع الفقرات، تم إعدادها لأغراض التحليل الإحصائي.
- إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وفقاً لبرنامج (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة، واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله فئتان (ذكور، إناث).
- الصف: الدراسي وله ثلاثة مستويات (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر).
- التخصص: وله فئتان (علمي، أدبي).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- مستوى إدراك البيئة الجامعية.
- مستوى الطموح الأكاديمي.

المعالجات الإحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة على السؤالين الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.
- للإجابة على السؤالين الثالث والرابع تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3- Way ANOVA).
- للإجابة على السؤال الخامس تم استخراج معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي هدفت الكشف عن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي، وتم عرض نتائج الدراسة، وفقاً لما تم طرحه من أسئلة، وهي على النحو الآتي.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات استبانة إدراك البيئة الجامعية والاستبانة ككل، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس إدراك البيئة الجامعية ككل وعلى المجالات

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقييم
الأنشطة والتعليميات	3.21	1.26	1	متوسطة
شروط القبول	3.08	1.33	2	متوسطة
الاجتماعي	3.03	1.33	3	متوسطة
اللغة العبرية	2.82	1.37	4	متوسطة
إدراك البيئة الجامعية ككل	**3.01**	**0.65**		متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات استبانة إدراك البيئة الجامعية، تراوحت بين (2.82-3.21)، وبدرجة تقييم متوسطة لجميع المجالات، حيث كان أعلاها لمجال "الأنشطة والتعليمات"، بمتوسط حسابي بلغ

(3.21)، وفي المرتبة الثانية، جاء مجال "شروط القبول"، بمتوسط حسابي بلغ (3.08)، وفي المرتبة الثالثة جاء المجال الاجتماعي، بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، بينما جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال اللغة العبرية، بمتوسط حسابي بلغ (2.82)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى إدراك البيئة الجامعية ككل (3.01)، وبدرجة تقييم متوسطة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات إدراك البيئة الجامعية، وهي على النحو الآتي:

أولاً: مجال الأنشطة والتعليمات

للكشف عن استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال الأنشطة والتعليمات، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأنشطة والتعليمات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	1	لدي القدرة على الالتزام بالأنظمة والتعليمات المعمول بها بالجامعة.	4.23	1.01	مرتفعة
2	2	لدي القدرة على الالتزام بالأنشطة والفعاليات التي يتم تنظيمها داخل الجامعة.	3.95	1.07	مرتفعة
3	6	أرى أن مخالفة التعليمات تضع الطالب في دوامة القلق.	3.39	1.31	متوسطة
4	9	أرى بأن هناك تمييزاً في المناسبات والأعياد الرسمية.	3.32	1.32	متوسطة
5	3	اعتقد بأن أنظمة الجامعة وقوانينها صارمة.	3.25	1.24	متوسطة
6	4	أشعر بالغربة في حالة انتسابي إلى الجامعة.	2.98	1.39	متوسطة
7	8	أشعر بعدم احترام القيم والتقاليد العربية في الجامعة.	2.80	1.39	متوسطة
8	7	أرى بأن معظم الأنشطة والفعاليات لا تتناسب مع عاداتي وتقاليدي.	2.61	1.31	متوسطة
9	5	أرى أن القوانين والتعليمات المتعلقة بالبيئة الجامعية لا تتناسب مع ثقافتي.	2.38	1.34	متوسطة
		الأنشطة والتعليمات ككل	**3.21**	**1.26**	**متوسطة**

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال الأنشطة والتعليمات، تراوحت بين (2.38-4.23)، وكان أعلاها للفقرة (1) التي تنص على "لدي القدرة على الالتزام بالأنظمة والتعليمات المعمول بها بالجامعة"، وبدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة (5) التي تنص على "أرى أن القوانين والتعليمات المتعلقة بالبيئة الجامعية لا تتناسب مع ثقافتي"، وبدرجة تقييم متوسطة.

ثانياً: مجال شروط القبول

للكشف عن استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال شروط القبول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال شروط القبول مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	11	أشعر بظلم نحو شرط القبول بأن لا يقل العمر عن 21 عاماً.	3.64	1.32	متوسطة
2	14	أرى بأن علي أن أدخل مسار السنة التحضيرية لكي أقبل في الجامعة.	3.27	1.31	متوسطة
3	10	اشعر بأنني سأجد صعوبة في اجتياز امتحان القبول الجامعي.	3.08	1.31	متوسطة
4	12	أعتقد أن المقابلة الشخصية قد تخضع لشروط تعجيزيه.	3.02	1.25	متوسطة
5	13	أشعر بأن وضعي الاقتصادي ربما لا يمكنني من دفع الرسوم الجامعية.	2.90	1.41	متوسطة
6	15	أشعر بأن الالتحاق بجامعة أمر تعجيزي.	2.55	1.40	متوسطة
7	30	لا أملك الحرية في اختيار التخصص الذي أرغب فيه.	2.48	1.48	متوسطة
		شروط القبول ككل	**3.08**	**1.33**	**متوسطة**

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال شروط القبول، تراوحت بين (2.48-3.64)، وبدرجة تقييم متوسطة لجميع الفقرات، وكان أعلاها للفقرة (11) التي تنص على "أشعر بظلم نحو شرط القبول بأن لا يقل العمر عن 21 عاماً"، بينما كان أدناها للفقرة (30) التي تنص على "لا أملك الحرية في اختيار التخصص الذي أرغب فيه".

ثالثاً: مجال اللغة العبرية

للكشف عن استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات مجال اللغة العبرية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال اللغة العبرية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	16	أشعر بأن اللغة العبرية عائقٌ كبيرٌ في حياتي الجامعية.	2.98	1.44	متوسطة
2	20	أتوقع مواجهة صعوبة في فهم المحاضرة الدراسية.	2.95	1.28	متوسطة
3	22	ينتابني الشعور باليأس عندما أفكر في اللغة العبرية كاللغة للدراسة.	2.94	1.40	متوسطة
4	17	أتوقع تدني تحصيلي بسبب عدم إتقان اللغة العبرية.	2.88	1.39	متوسطة
5	18	أجد صعوبة في التواصل مع زملائي غير العرب.	2.84	1.34	متوسطة
6	21	ينتابني الحرج عند التفكير بالمشاركة في المحاضرة.	2.76	1.36	متوسطة
7	23	أشعر أن دافعيتي للتعلم متدنية بسبب ضعفي في اللغة العبرية.	2.75	1.37	متوسطة
8	24	سأجد صعوبة بالالتزام بالتعليمات الجامعية لعدم فهمي لها.	2.68	1.41	متوسطة
9	19	أرى بأن معلوماتي التي سأتلقاها في الجامعة ستكون قليلة.	2.64	1.35	متوسطة
		اللغة العبرية ككل	**2.82**	**1.37**	**متوسطة**

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال اللغة العبرية، تراوحت بين (2.64-2.98)، وبدرجة تقييم متوسطة لجميع الفقرات، وكان أعلاها للفقرة (16) التي تنص على "أشعر بأن اللغة العبرية عائقٌ كبيرٌ في حياتي الجامعية"، بينما كان أدناها للفقرة (19) التي تنص على "أرى بأن معلوماتي التي سأتلقاها في الجامعة ستكون قليلة".

رابعاً: المجال الاجتماعي

للكشف عن استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات المجال الاجتماعي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	29	امتلك القدرة على التعامل مع القيم والمعايير الاجتماعية على اختلافها.	3.46	1.26	متوسطة
2	27	امتلك القدرة على إقامة علاقات اجتماعية داخل الجامعة.	3.45	1.23	متوسطة
3	28	أرى بأنني سأشعر بالغربة الاجتماعية داخل الجامعة.	2.81	1.32	متوسطة
4	25	أرى بأنني سأواجه صعوبة في تكوين أصدقاء جدد في الجامعة.	2.78	1.52	متوسطة
5	26	أتخوف من فشلي في التفاعل مع الطلاب في الجامعة.	2.65	1.34	متوسطة
		المجال الاجتماعي ككل	**3.01**	**0.65**	**متوسطة**

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة على فقرات المجال الاجتماعي، تراوحت بين (2.65-3.46)، وبدرجة تقييم متوسطة

لجميع الفقرات، وكان أعلاها للفقرة (29) التي تنص على "امتلك القدرة على التعامل مع القيم والمعايير الاجتماعية على اختلافها"، بينما كان أدناها للفقرة (26) التي تنص على "أتخوف من فشلي في التفاعل مع الطلاب في الجامعة".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الطموح الأكاديمي، والمقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الطموح الأكاديمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	34	هل تفكر كثيراً في مستقبلك الدراسي؟	4.39	1.03	مرتفعة
2	4	إذا رغبت في الحصول على مستوى أفضل من التحصيل فهل تثابر حتى تحصل عليه؟	4.34	0.99	مرتفعة
3	39	هل تطمح إلى مواصلة تعليمك الجامعي؟	4.29	1.16	مرتفعة
4	16	هل ترغب في التفوق والتميز في دراستك وليس فقط الحصول على النجاح؟	4.19	1.16	مرتفعة
5	32	هل تضع لك أهدافاً واضحة في الحياة؟	4.10	1.16	مرتفعة
5	36	هل تميل إلى الاستزادة من المعلومات لتحسين مستواك الدراسي؟	4.10	1.12	مرتفعة
7	12	هل تثق في قدرتك على تنفيذ الأعمال الدراسية التي توكل إليك؟	4.09	1.04	مرتفعة
8	33	هل ترى أن المستوى الدراسي الذي وصلت إليه كان نتيجة لجهدك الشخصي أكثر من مساعدة الآخرين لك؟	4.05	1.14	مرتفعة
9	10	هل تثابر وتبذل جهداً في الأعمال الدراسية التي تعترضك فيها بعض الصعوبات؟	3.96	1.07	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
9	25	إذا لم تقتنع برأي شخص آخر فهل تناقشه حتى تثبت له صحة رأيك؟	3.96	1.11	مرتفعة
9	35	هل تجهد نفسك كثيراً في الوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا قليل من الناس؟	3.96	1.19	مرتفعة
12	23	حينما تقوم بتنفيذ أعمال معينة فهل ترضى عن النتائج التي تتوصل إليها؟	3.81	1.08	مرتفعة
13	24	هل تستمر في تنفيذ عمل عزمت على القيام به على الرغم ممّا يحيط به من عقبات؟	3.72	1.18	مرتفعة
14	15	هل تحاول التغلب على الصعوبات التعليمية التي سببت فشلاً لغيرك؟	3.70	1.31	مرتفعة
15	28	هل تعتقد أنك تملك من القدرات ما يجعلك تقود جماعتك وتوجههم؟	3.65	1.20	متوسطة
16	3	هل تقوم بأعمال تتعلق بدراستك تتحمل فيها المسؤولية بمفردك؟	3.63	1.13	متوسطة
17	13	هل تقوم بواجباتك الدراسية حسب خطة معينة تضعها ولا تترك ذلك للظروف؟	3.56	1.28	متوسطة
18	21	هل ترضى عن تحصيلك الدراسي بوجه عام؟	3.49	1.28	متوسطة
19	18	إذا قمت بعمل مع جماعة فهل ترغب في أن تتولى قيادتهم؟	3.47	1.33	متوسطة
20	30	هل ينتابك اليأس والملل إذا لم تحصل على نتائج جهودك في أي عمل تقوم به؟	3.37	1.25	متوسطة
21	14	هل ينتابك اليأس إذا سارت أمورك على عكس ما تتوقع؟	3.36	1.25	متوسطة
22	11	هل تقتنع بحظك وترضى به؟	3.35	1.36	متوسطة
23	5	هل ينتابك الشعور باليأس إذا لم تظهر نتائج جهودك بسرعة؟	3.31	1.16	متوسطة
24	29	هل تعتقد أن جهودك المتواصلة تذلل الصعوبات الدراسية المحيطة بك؟	3.30	1.26	متوسطة
25	8	هل تميل إلى الاشتراك في المناظرات والمسابقات العلمية لمنافسة الآخرين والفوز عليهم؟	3.29	1.39	متوسطة
26	17	هل يعوّقك التعب أو الملل من مواصلة أدائك العلمي؟	3.02	1.27	متوسطة
27	40	هل تجد صعوبة في الوصول إلى مستوى مرتفع من التحصيل؟	2.99	1.41	متوسطة
28	6	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه؟	2.92	1.21	متوسطة
29	27	هل تتردد في قضاء حاجاتك اليومية بنفسك؟	2.85	1.46	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
30	1	هل تميل إلى الاستمرار في مستوى تحصيلك الحالي والبقاء فيه دون أن تتطلع إلى تحسينه؟	2.84	1.67	متوسطة
31	9	هل تعتقد أنه من الأفضل أن تنتظر حتى تأتيك الفرصة المناسبة؟	2.82	1.35	متوسطة
32	31	هل تطلب من الآخرين مساعدتك في قضاء حاجاتك الدراسية؟	2.78	1.24	متوسطة
33	37	هل يمنعك نقد الآخرين عن السعي المتواصل لتحقيق أهدافك؟	2.67	1.46	متوسطة
34	38	هل ترى أن كثيراً من أهدافك مستحيلة التحقيق؟	2.66	1.31	متوسطة
35	19	هل تتجنب الدخول في مشاريع جديدة خشية الفشل فيها؟	2.57	1.32	متوسطة
36	22	إذا قمت بعمل ولم تظهر نتائجه بسرعة فهل تتركه وتتوجه إلى عمل آخر؟	2.55	1.37	متوسطة
37	26	هل يدفعك الفشل في عمل ما إلى تركه وعدم العودة إليه مرة أخرى؟	2.55	1.30	متوسطة
38	20	هل تميل إلى ترك الأعمال الدراسية التي ترى أن إنجازها يحتاج إلى جهد كبير؟	2.52	1.44	متوسطة
39	7	هل تعتقد أن مستقبلك الدراسي مقدر ولا تستطيع تغييره؟	2.41	1.36	متوسطة
40	2	هل تؤمن بأن التفوق الأكاديمي يعود للحظ أو الصدفة؟	2.28	1.34	منخفضة
		مستوى الطموح الأكاديمي ككل	**3.37**	**0.70**	**متوسطة**

يظهر من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لإستجابات أفراد العينة على فقرات مقياس الطموح الأكاديمي، تراوحت بين (2.28-4.39)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (34) التي تنص على "هل تفكر كثيراً في مستقبلك الدراسي؟"، بمتوسط حسابي بلغ (4.39)، وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على "إذا رغبت في الحصول على مستوى أفضل من التحصيل فهل تثابر حتى تحصل عليه؟"، بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وبدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (39) التي تنص على "هل تطمح إلى مواصلة تعليمك الجامعي؟"، بمتوسط حسابي بلغ (4.29)، ودرجة تقييم متوسطة،

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على "هل تؤمن بأن التفوق الأكاديمي يعود للحظ أو الصدفة؟"، بمتوسط حسابي بلغ (2.28)، ودرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الطموح الأكاديمي ككل (3.37)، وبدرجة تقييم متوسطة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

المتغير	المستوى	الأنشطة والتعليمات		شروط القبول		اللغة العبرية		المجال الاجتماعي		إدراكات البيئة الجامعية ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.09	0.42	3.08	0.46	3.07	0.50	2.95	0.72	3.10	0.64
	أنثى	3.01	0.64	2.60	0.61	2.46	0.67	2.60	0.72	2.94	0.64
الصف الدراسي	عاشر	2.79	0.48	2.24	0.52	2.26	0.55	2.84	0.87	2.97	0.59
	حادي عشر	2.56	0.60	2.47	0.62	2.26	0.54	2.47	0.81	2.99	0.61
	ثاني عشر	3.55	0.32	3.08	0.59	3.02	0.68	3.06	0.58	3.08	0.73
التخصص	علمي	2.03	0.39	2.19	0.55	2.16	0.80	2.88	0.51	2.95	0.66
	أدبي	2.71	0.57	2.34	0.65	3.11	0.92	3.80	0.48	3.09	0.62

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين المتعدد على المجالات تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص والصف الدراسي. كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج تطبيق تحليل التباين المتعدد على مجالات إدراك البيئة الجامعية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

المصدر	المحور	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الأنشطة والتعليميات	0.05	1	0.03	0.07	0.93
	شروط القبول	1.06	1	0.53	1.37	0.28
	اللغة العبرية	0.76	1	0.38	0.93	0.41
	المجال الاجتماعي	1.21	1	0.60	1.60	0.23
الصف الدراسي	الأنشطة والتعليميات	1.97	2	0.98	2.55	0.11
	شروط القبول	2.94	2	1.47	2.60	0.10
	اللغة العبرية	0.10	2	0.03	0.09	0.96
	المجال الاجتماعي	0.06	2	0.02	0.05	0.98
التخصص	الأنشطة والتعليميات	3.14	1	1.05	2.56	0.09
	شروط القبول	0.45	1	0.11	0.30	0.88
	اللغة العبرية	1.45	1	0.36	0.94	0.46
	المجال الاجتماعي	3.84	1	0.96	2.35	0.09
الخطأ	الأنشطة والتعليميات	0.49	500	0.10		
	شروط القبول	1.75	500	0.35		
	اللغة العبرية	2.22	500	0.44		
	المجال الاجتماعي	6.77	500			
المجموع	الأنشطة والتعليميات	6.95	505			
	شروط القبول	7.36	505			
	اللغة العبرية	592.90	505			
	المجال الاجتماعي	493.23	505			

يظهر من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات طلبة المرحلة الثانوية لمجالات البيئة الجامعية تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، والصف الدراسي، حيث كانت جميع قيم (F) غير دالة إحصائياً.

كما تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 WAY NOVA) على إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية ككل تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

نتائج تطبيق تحليل التباين الثلاثي (3 WAY ANOVA) على إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية ككل تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.10	1	3.10	7.62	0.01
الصف الدراسي	1.11	2	0.56	1.36	0.26
التخصص	2.39	1	2.39	5.86	0.02
الخطأ	203.59	500	0.41		
المجموع	4799.57	505			
المجموع مصحح	210.26	504			

يظهر من الجدول (14) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف الجنس، وبالرجوع إلى الجدول (12) يتبين أن الفروق، لصالح الذكور، بمتوسط حسابي (3.10)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.94).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف الصف الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف التخصص، وبالرجوع إلى الجدول (12) يتبين أن الفروق، لصالح التخصص أدبي، بمتوسط حسابي (3.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للتخصص علمي (2.95).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.35	0.46
	أنثى	3.39	0.35
الصف الدراسي	عاشر	3.41	0.37
	حادي عشر	3.36	0.37
	ثاني عشر	3.36	0.47
التخصص	علمي	3.36	0.34
	أدبي	3.38	0.46

يظهر من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي، كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

تحليل التباين الثلاثي لمستوى الطموح الأكاديمي تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.16	1	0.16	1.00	0.32
الصف الدراسي	0.30	2	0.15	0.92	0.40
التخصص	0.02	1	0.02	0.15	0.70
الخطأ	81.71	500	0.16		
المجموع	5824.20	505			
المجموع مصحح	82.22	504			

يظهر من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية، تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية ومستوى الطموح الأكاديمي؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج قيمة معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17)

قيمة معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية ومستوى الطموح الأكاديمي

الأداة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية مستوى الطموح الأكاديمي	0.37	0.00

يظهر من الجدول (17) أن قيمة معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي، بلغت (0.37)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)، وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها إستناداً إلى ما تم طرحه من أسئلة هدفت إلى الكشف عن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع، وفيما يلي مناقشة هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية ككل، وعلى جميع المجالات، جاءت بدرجة متوسطة، وجاء مجال الأنشطة والتعليمات في المرتبة الأولى، في حين جاء مجال اللغة العبرية في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يمتلكه طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع من معلومات حول مختلف الجوانب المرتبطة بالبيئة الجامعية، وبالتالي فإن إدراك الطلبة للبيئة الجامعية سوف يستند إلى هذه المعلومات، أضف إلى ذلك فإن إدراك الطلبة لمقومات البيئة الجامعية يعتمد كذلك على ما يمتلكه الطلبة من قدرات، بالإضافة إلى مدى وعيهم بشروط وأنظمة وتعليمات الجامعة.

ويرى الباحث أن إدراك الطلبة للبيئة الجامعية يستند إلى ما يتوافر لدى الطلبة من معلومات حول أنظمة وتعليمات الجامعة المعمول بها، وبالتالي فقد جاء مجال الأنشطة والتعليمات في المرتبة الأولى، وهذا يشير إلى وعي وإدراك لطلبة لهذه التعليمات، وقدرتهم على الالتزام والعمل بها، كما أن قدرة الطلبة على الالتزام بالأنشطة والفعاليات التي يتم تنظيمها داخل

الجامعة، وبالتالي فإن ذلك يُعد مؤشراً إيجابياً حول مدى إدراك الطلبة لما يتم تنفيذه من أنشطة وفعاليات داخل الحرم الجامعي.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إدراك الطلبة لمختلف الجوانب المرتبطة بالبيئة الجامعية، وخاصةً ما يرتبط منها بالأنشطة والتعليمات، الذي جاء في المرتبة الأولى، وبالتالي فإن ذلك يعطي مؤشراً على وعي الطلبة بهذه الجوانب، وكذلك ما يرتبط بلغة الدراسة، كونها اللغة العبرية، والتي جاءت في المرتبة الأخيرة، وبالتالي فإن ذلك يتطلب من الطلبة إدراك هذه الجوانب بشكل واعي، مما يمكنهم من القدرة على تكوين إدراكات وتصورات إيجابية نحو البيئة الجامعية، وخاصةً ما يرتبط بلغة الدراسة، والتي قد تكون عائقاً أمام الطلبة في حياتهم الجامعية، فقد يواجه الطلبة صعوبة في فهم المحاضرات الدراسية، مما قد يسهم في خفض دافعية الطلبة نحو عملية التعلم، أضف إلى ذلك قلة المعلومات التي سيحصل عليها الطلبة، مما قد يشعر الطلبة باليأس، وتدني التحصيل بسبب عدم إتقان اللغة العبرية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو سمرة والطيطي (2008)، التي أشارت نتائجها أن إدراكات الطلبة لمستوى المناخ الجامعي، كانت متوسطة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة أنيلان وآخرون (Anilan, et al., 2008) التي بينت نتائجها أن تصورات الطلبة وتوقعاتهم حول البيئة الجامعية، كانت إيجابية، وبدرجة متوسطة، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة اليبراندي (Alibrandi, 2011)، التي أظهرت نتائجها أن إتجاهات وتصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية، كانت إيجابية، وبدرجة متوسطة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السامرائي وآخرون (Alsamarai, et al., 2013)، التي بينت نتائجها أن تصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية كانت إيجابية، بشكل عام، وبدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ديميكلي (Demicheli, 2009)، التي أشارت إلى أن تصورات الطلبة نحو البيئة الجامعية بشكل عام كانت إيجابية، وبدرجة كبيرة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة جاد وشاري (Gade & Chari, 2013)، التي أشارت إلى أن تصورات وإدراكات الطلبة نحو البيئة الجامعية، جاءت بدرجة مرتفعة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع، جاء بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (34) التي تنص على "هل تفكر كثيراً في مستقبلك الدراسي؟"، وبدرجة تقييم مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (2) التي تنص على "هل تؤمن بأن التفوق الأكاديمي يعود للحظ أو الصدفة؟"، وبدرجة تقييم منخفضة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يعيشه الطلبة من ظروف، وخاصةً ما يرتبط منها بمواصلة التعليم الجامعي، والتي تبرز من خلال شروط القبول في الجامعات، وما يخضع له الطلبة من اختبارات كشرط للقبول، أضف إلى ذلك ما يتوافر من فرص للقبول في الجامعات، الأمر الذي يؤثر في مستوى طموح الطلبة الأكاديمي في ظل هذه الظروف، وقد يقف عائقاً أماما هذه الطموحات.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة استناداً إلى طبيعة المعاملة الاجتماعية، وما يتعرض له الطلبة من ظروف اقتصادية، قد تدفعهم إلى عدم مواصلة تعليمهم الجامعي خاصةً في ظل خروج بعضهم إلى العمل في سنوات مبكرة بعد إنهاء المرحلة الثانوية، أضف إلى ذلك ما يعانيه الطلبة من ضغوط في حالة قبولهم في الجامعات.

ويرى الباحث أن الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية يواجه بالعديد من المعيقات، التي قد تحول دون الارتقاء بهذا الطموح والتطلعات بمواصلة الدراسة، وتأتي هذه المعيقات من مختلف الجوانب، وفي مقدمتها عدم التوافق الاجتماعي، والنفسي لدى الطلبة، مما يؤثر في دافعية الطلبة نحو التعلم الأكاديمي، ومواصلة هذا التعلم، وخاصةً في المرحلة الجامعية.

كما أن طموحات الطلبة قد تواجه بالكثير من العقبات عند إنهاء مرحلة التعليم الجامعي، وخاصةً ما يرتبط بالحصول على فرص العمل والوظائف، وإن توافرت، فإنها قد تتوافر في مناطق نائية وبعيدة عن أماكن الإقامة، أضف إلى ذلك ما يتعرضون له من مضايقات، وبالتالي فإن طلبة المرحلة الثانوية يدركون جميع هذه الأمور، مما يؤثر في مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

وفيما يتعلق بفقرات مستوى الطموح، فقد جاءت الفقرة التي تنص على "هل تفكر كثيراً بمستقبلك الدراسي"، في المرتبة الأولى، وبدرجة مرتفعة. ويمكن عزو ذلك إلى مدى اهتمام الطلبة وتطلعاتهم الأكاديمية، وهذا يعطي مؤشراً على مستوى الطموح لدى الطلبة، كما أن الفقرة التي تنص على "إذا رغبت في الحصول على مستوى أفضل من التحصيل فهل تثابر حتى تحصل عليه". ويمكن تفسير ذلك إلى ما يبذله الطلبة من جهد ومثابرة، وإصرار في سبيل تحقيق الطموح الذي ينظرون إليه، وبالتالي فإن ذلك يُعد من الجوانب الإيجابية في تحقيق مستوى الطموح لدى الطلبة.

وجاءت الفقرة التي تنص على "هل تؤمن بأن التفوق الأكاديمي يعود للحظ أو الصدفة"، في المرتبة الأخيرة، وبدرجة منخفضة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وعي وقناعة الطلبة، بأن تحقيق الأهداف، وما يتطلعون إليه يتطلب الجد والاجتهاد، ولا يمكن أن يتحقق ذلك دون

المثابرة والمتابعة، كما ويرى الباحث أن قناعة الطلبة بالصدفة، أو الحظ متدنية، فإن ذلك يعطي مؤشراً على أن الطلبة قد وصلوا إلى مرحلة من التفكير الناجح، وأن تحقيق الأهداف لا يأتي من خلال الصدفة، أو الحظ.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أوكوس وآخرون (Akos, et al., 2007)، التي أشارت إلى أن مستوى الطموحات لدى الطلبة كانت متوسطة، كما اتفقت مع نتيجة دراسة عاصلة (2007)، قربي (2008)، طربيه (2009)، ماكغاها وفيتزباترك (McGaha & Fitzpatrick, 2010)، ناصر (2011)، حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة، جاءت بدرجة متوسطة.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البركات وبني ياسين (2011)، التي أشارت إلى أن مستوى الطموح لدى الطلبة كان مرتفع جداً، واختلفت كذلك مع دراسة ياتيس وآخرون (Yastes, et al., 2011)، التي بينت نتائجها أن مستوى الطموح نحو التعليم لدى أفراد عينة الدراسة، جاء مرتفعاً، واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة هوانج (Huang, 2012)، التي أظهرت نتائجها أن مستوى الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة كانت منخفضة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والصف الدراسي؟".

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية ككل تعزى لاختلاف الجنس والتخصص، لصالح الذكور، والتخصص الأدبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية ككل تعزى لاختلاف الصف الدراسي، وعدم

وجود فروق في مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية في جميع المجالات، تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يتمتع به الطلاب الذكور من قدرة على التعامل مع الظروف التي قد تواجههم عند التفكير بالإلتحاق بالجامعة، أضف إلى ذلك إطلاع الطلاب على طبيعة البيئة الجامعية، وإدراكهم لما يتطلبه الواقع، وبالتالي فإن احتكاك الطلاب، وما يحصلون عليه من فرص مقارنة بالطالبات، قد تسهم في تكوين وعي أكبر، وإدراك أفضل مقارنة بالإناث، وخاصةً أن طلبة منطقة بئر السبع يعيشون ضمن بيئة اجتماعية، قد تفرض بعض القيود على الإناث، الأمر الذي قد يحد من تكوين تصورات مسبقة حول البيئة الجامعية نظراً لعدم توافر المعلومات لدى الإناث حول طبيعة ومقومات البيئة الجامعية ومتطلباتها.

وفيما يتعلق بمتغير الصف الدراسي، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لاختلاف متغير الصف الدراسي. ويمكن عزو ذلك إلى تقارب المرحلة العمرية، حيث أن الطلبة ضمن مرحلة دراسية واحدة، وبالتالي فإن تأثير الصف الدراسي الذي يرتبط بالمرحلة العمرية للطالب لم يكن ذو تأثير في إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، في ظل تقارب مستوى التفكير، ومدى إدراكهم للواقع، كما تطلعاتهم قد تكون متقاربة، الأمر الذي لم يسهم في وجود فروق تعود لمتغير الصف الدراسي.

وفيما يتعلق بمتغير التخصص، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى لمتغير التخصص، وجاء لصالح التخصصات الأدبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى ما يرتبط بهذا التخصص من شروط للقبول في الجامعات، وتوافر فرص أكثر مقارنة بالتخصصات العلمية، التي تخضع لشروط أكثر تعقيداً من القبول في التخصصات الأدبية في حالة التفكير بالإلتحاق بالجامعة. الأمر الذي قد يعطي الطلبة في التخصصات الأدبية مجالاً أوسع لتفهم وإدراك البيئة الجامعية.

أما مجالات إدراك البيئة الجامعية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة التي يعيشها الطلبة بمختلف تخصصاتهم، وصفوفهم الدراسية، وجنسهم، وبالتالي فإن ما يخضع له الطلبة على اختلافهم يكاد أن يكون متشابهاً من بيئة مدرسية، واجتماعية، الأمر الذي لم يسهم في إيجاد فروق في إدراكات الطلبة لمجالات البيئة الجامعية.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المحبوب (1997)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في إدراك الطلبة للمناخ الأكاديمي، تعزى لمتغيري المستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المحبوب (1997)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في إدراك الطلبة للمناخ الأكاديمي، تعزى لمتغير الجنس، كما اختلفت مع نتيجة دراسة اليبراندي (Alibrandi, 2011)، القحطاني والشيخ (Al- Qahtani & Al- Sherikh, 2012)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، تعزى لمتغير جنس الطالب.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع للبيئة الجامعية تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي؟".

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والتخصص، والصف الدراسي.

ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء التأثيرات والظروف التي يعيشها الطلبة، والتي هي ظروف واحدة، كما أن التعليمات التي يخضع لها الطلبة سواءً الذكور منهم، أم الإناث، وفي التخصصات العلمية، أم الأدبية، هي تعليمات واحدة ومتشابهة، وإن تختلف في بعض التخصصات الأدبية، ولكنها لم تصل إلى درجة التأثير في مستوى الطموح لدى الطلبة.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الفرص المتوافرة في القبول بالجامعات، سواءً للذكور، أم الإناث، أضف إلى ذلك شروط القبول، وما يخضع له الطلبة، وكذلك فإن الواقع التعليمي الذي يواجهه الطلبة العرب هو واقع متماثل، دون تمايز فيما بينهم، وبالتالي فإن ما يخضع له الطلبة الذكور، والإناث، وفي التخصصات على اختلافها، وفي المراحل الدراسية المختلفة هي ظروف وتعليمات وشروط واحدة، الأمر الذي يؤثر على مستوى طموح الطلبة الأكاديمي بشكل متساوٍ دون تفاوت فيما بينهم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عاصلة (2007)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح، تعزى لمتغير الجنس، كما اتفقت مع نتيجة دراسة قربي (2008)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح، تعزى لمتغير الجنس، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة ستراند ونستون (Strand & Winston, 2008)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح، تعزى لمتغيري الجنس، والمستوى الدراسي. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ناصر (2011)، الناطور (2007)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح، تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المنسي (2003)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في مستوى الطموح لدى الطلبة، تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص، كما اختلفت مع نتيجة دراسة ماركوربيانكس (Margoribanks, 2004)، التي أشارت إلى وجود

فروق في مستوى الطموح، تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي، واختلفت كذلك مع نتيجة دراسة عاصلة (2007)، التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الطموح، تعزى لمتغير التخسس، واختلفت أيضاً مع دراسة بيج وليفي (Page & Levy, 2007)، أهمفارا وهيوستن (Ahmavaara & Houston, 2007)، التي بينت وجود فروق في مستوى الطموح، تعزى للجنس.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية ومستوى الطموح الأكاديمي؟".

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلاله إحصائية بين مستوى إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة ما بين إدراكات الطلبة للبيئة الجامعية، ومستوى الطموح الأكاديمي لديهم. وبالتالي فإن الإدراك المرتفع، والتصور المكتمل لواقع البيئة الجامعية، سوف يسهم في تحقيق مستوى مرتفع من مستوى الطموح لدى الطلبة، في ظل هذا الإدراك والوعي بالبيئة الجامعية، سواءً ما يرتبط منها بشروط القبول، أو قرب وبُعد الجامعة، وكذلك في ضوء ما يتمتع به الطالب من قدرات تمكنه من التوافق مع البيئة الجامعية.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التأثير المباشر الذي يحدثه إدراك الطلبة للبيئة الجامعية، وبالتالي فإن مستوى إدراك الطالب لمختلف جوانب البيئة الجامعية سيلعب دوراً مباشراً، وتأثيراً إما سلبياً، أو إيجابياً في مستوى طموح الطالب الأكاديمي، ففي حالة إدراك الطالب لعدم تحقيقه لشروط القبول، أو في حالة إدراكه لعدم القدرة على التوافق مع البيئة

الجامعية، سواءً من الناحية الاجتماعية، أو من الناحية الدراسية، فإن هذا سوف يؤثر في مستوى طموحه الأكاديمي.

ويرى الباحث أن طبيعة البيئة الجامعية، وما يرتبط بها من شروط للقبول، وما يتم فيها من أنشطة وممارسات تعليمية، وخاصةً ما يرتبط بالمحاضرات الدراسية، ولغة الدراسة، وفرصة الحصول على مقعد جامعي، وضمن التخصص الذي يرغب به الطالب، فإن هذه الشروط والمقومات سوف تؤثر بشكل مباشر في مستوى طموح الطالب الأكاديمي، وبالنظر إلى ما يتوافر من إدراكات لدى الطلبة حول البيئة الجامعية، فإن ذلك يعطي مؤشراً واضحاً حول تأثير البيئة الجامعية في مستوى طموح الطلبة، وهذا ما يظهر من خلال نسب القبول في الجامعات من الطلبة العرب، مقارنة بغيرهم من الطلبة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أنيلان وسيمرك وأناجون (Anilan, Cemrek & Anagun, 2008)، التي أشارت إلى أن تصورات الطلبية نحو التخصصات الأكاديمية التي يرغبون بدراستها ارتبطت بتصوراتهم حول البيئة الجامعية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة الصافي (2007)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين المناخ المدرسي، ومستوى الطموح.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة ماكولم ويودر (McCollum & Yoder, 2011)، التي أشارت إلى أن العلاقة بين الطلبة والمعلمين، وهي أحد أبعاد البيئة تلعب دوراً مهماً في تحديد الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة، واتفقت كذلك مع نتيجة دراسة هوانج (Huang, 2012)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة بين البيئة الجامعية، ومستوى الطموحات الأكاديمية لدى الطلبة.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- عقد الندوات والمحاضرات العلمية، وتوفير الزيارات الميدانية لطلبة المرحلة الثانوية بهدف زيادة الوعي لديهم حول البيئة الجامعية مما يسهم في إدراك مقومات البيئة الجامعية.
- العمل على توفير التوجيه والإرشاد النفسي والأكاديمي من قبل المرشدين التربويين والمعلمين لتعزيز طموحات الطلبة الأكاديمية.
- توفير البرامج التدريبية المتخصصة والنشرات التربوية التعليمية لمساعدة طلبة المرحلة الثانوية على تحمل المسؤوليات، والقدرة على مواجهة المواقف التي قد تعيق مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل المؤثرة في مستوى طموح طلبة المرحلة الثانوية (العرب) والعمل على وضع الحلول التي يمكن أن تسهم في رفع مستوى الطموح الأكاديمي لديهم.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

آباظة، آمال. (2004). *مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب*. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

أبو سمرة، محمود والطيطي، عبد الإله. (2008). المناخ الجامعي في جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبتها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 3(2): 115- 153.

أبو ناهية، صلاح الدين. (1998). *دراسة لبعض العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الأكاديمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

البركات، صالح وبني ياسين، عمر. (2011). العلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. *مجلة العلوم التربوية والتقنية*، 2(2): 113- 138.

الحكمي، عبدالله. (1993). *دراسة مقارنة لواقع البيئة التعليمية في مدارس الحرس الوطني والمدارس التابعة لوزارة المعارف بالمنطقة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الحلبي، حنان. (2000). *مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية*. دمشق: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

الحولي، عليان. (2009). تقويم جودة البيئة الجامعية من وجهة نظر الخريجين في الجامعة الإسلامية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 7(2): 123- 154.

الزيود، ماجد. (2007). تصورات الشباب الجامعي في الأردن لدرجة اسهام البيئة الجامعية في تشكيل الاتجاهات والقيم في ظل العولمة والمعلوماتية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 1(3): 81-104.

سرحان، نظيمة. (1993). العلاقة بين مستوى الطموح والرضا المهني للأخصائيين الاجتماعيين. *مجلة علم النفس*، 7(28): 112- 124.

السلمي ، محمد. (2007). *دور البيئة المدرسية في الإخفاق الدراسي في المرحلة الثانوية العامة للبنين*. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

شبير، توفيق. (2005). *دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شحاته، حسن. (2001). *التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

شكور، جليل. (1997). *تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني*. لبنان: مؤسسة المعارف للنشر والتوزيع.

الصافي، محمد. (2007). *مستوى الطموح ونمط الشخصية ونمط التنشئة الوالدية وقدرتها التنبؤية بالضغوط النفسية لدى أسر طلبة الثانوية العامة في مدينة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطراونة، خليف والعثمان، محمد، وأبو حسان، ريم. (2009). *عوامل الخطورة في البيئة الجامعية لدى الشباب الجامعي في الأردن*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

طربيه، حمد. (2009). *الاغتراب النفسي وأثره في مستوى الطموح ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عاصلة، وديع. (2007). *مستوى الطموح: دراسة مقارنة بين طلبة المدارس الثانوية من العرب واليهود في منطقة الجيل الأسفل في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبد الفتاح، كاميليا. (2007). *مستوى الطموح والشخصية*. القاهرة: دار النهضة للنشر والتوزيع.

علي، نادية. (2001). تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مستقبل التربية العربية*، 27(2): 212–246.

عوض، عباس. (1985). *دراسات في علم النفس الصناعي والمهني*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

قربي، سوين. (2008). *العلاقة بين مستوى الطموح وبعد الإنبساط – الإنطواء لدى عينة من طلبة مدارس المثلث الشمالي في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القضاة، محمد. (2007). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8 (2): 97–116.

الكحلوت، محمد. (2005). أثر البيئة التعليمية على الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة الإسلامية. *مجلة الجودة في التعليم العالي، الجامعة الإسلامية* غزة، 1(2): 85–94.

المبيريك، هيفاء. (2009). *ممارسة أعضاء هيئة التدريس للتفكير الناقد وعلاقته بمتغيرات البيئة الجامعية: دراسة ميدانية على جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

المحبوب، عبد الرحمن. (1997). المناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية. *رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 2(3)، 43- 85.

المقداد، محمد والسرحان، صايل وارشيدة، هاني. (2013). أثر البيئة الجامعية على الثقافة المدنية لدى الطلبة: جامعة آل البيت والجامعة الاردنية دراسة ميدانية مقارنة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 40(1)، 82-105.

المنسي، حسن. (2003). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، 4 (2): 183-215.

ناصر، فيفيان. (2011). *النضج المهني ومستوى الطموح لدى طلبة المدارس في المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الناطور، رشا. (2007). *مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب الثالث الثانوي العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abu Hilal, M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects. *Academic Achievement and Academic Aspiration. Educational Psychology*, 20 (7), 75-84.

Ahmavaraa, A. & Houston, M. (2007). The Effects of Selective schooling and Self Concept on Adolescent Academic Aspiration: An Examination of Dwecks Self Theory. *British Journal of Educational Psychology*. 77(3): 613- 632.

Akande, B. (1987). Rural-urban comparison of female educational aspirations in south-western Nigeria. *Comparative Education*, 23(3), 75-83.

Akos, P., Lambie, G., Milson, A. & Gilbert, K. (2007). Early adolescents aspirations teaching: an exploratory investigation. *Professional School Counseling,* 11(1): 16-29.

Alibrandi, A. (2011). The Future University Choices of Secondary Schools Students: Statistical Evaluations in Messina Side. *Chinese Business Review*, 10 (8): 632-639.

Al-Qahtani, M. & Al-Sherikh, M. (2012). Assessment of educational environment of surgical theatre at a teaching hospital of a Saudi University: using surgical theatre educational environment measures. *Oman Medical Journal*, 27(3): 217-223.

Alsamarai, A., Alobadid, A., Sarhan, H., Ismail, F. & Alhamdani, Y. (2013). Assessment of the educational environment at Tikrit University College of Medicine (TUCOM). *Middle esat Journal of Internal Medicine,* 6(5): 32-45.

Anılan, H., Çemrek, F. & Anagun, S. (2008). Career Choice and University Preference of Secondary School Students (Eskisehir

Case), *Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 3 (2): 238-249.

Banning, J. (1989). *Creating a climate for successful student development campus ecology manager role*. A Handbook for the Profession (2nd ed). Sand Francisco: Jossey-Basss.

Bernard, T. (2012). *Measuring Aspirations Discussion and Example from Ethiopia.* IFORI Discussion paper 01190.

Chan, R. (2011). The effects of student involvement and college environment on students' learning and living experience at world-class research universities in China: a comparative case study of the university of Hong Kong (UKU0 and shanghai jiao tong University (SJTU). DAI. The University of Hong Kong.

Demicheli, G. (2009). University Quality: Secondary School Students and their Attitudes And Beliefs In Relation to Four Universities in The Chilean Regions. *Quality in Education*, 39(4): 93-121.

Gade, S. & Chari, S. (2013). Students perception of Undergraduate Educational Environment In Multiple Institutes Across Central India Using DREEM Inventory. *National Journal of Integrated Research in Medicine*, 4(5): 125- 131.

Hill, M. & Epps, K. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the University environment. *Academy of Educational Leadership Journal,* 14(4): 65-81.

Hruskova, R. (2013). School Social Work in University Environment. *Social and Political Analyses*, 7(1): 295-396.

Huang, S. (2012). Learning environments at higher education institutions: relationships with academic aspirations and satisfaction. *Learning Environment Research*, 6(15): 363-378.

Kazmi, S. (2013). Anxiety as predictor of Aspiration among academic achievers. *The online Journal of New Horizons in Education*, 3(4): 123- 141.

Koo, M. & Fishbach, A. (2010). Attitudes and social cognition climbing the goal ladder: How upcoming Actions Increase level of Aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(1): 1-3.

Lin, Y. (2011). University environment experience of the first two years of university graduates at a newly established small university located in suburban area in Tawian. *College Student Journal,* 5(1): 1-13

Mahmood, T. & Farid, S. (2013). Multi-Agent Task Scheduling In University Environment. *International Journal of Artificial Intelligence*, 1(4): 15-23.

Margoribanks, K. (2004). Family contexts, individual characteristics, proximal settings and adolescents' aspirations. *Psychology Reports***,** (91): 769-779.

Martin, L. (2000). The relationship of college experiences to psychosocial outcomes in students. *Journal of College Student Development*, (41): 292-302.

McCollum, E. & Yoder, N. (2011). School culture, teacher reading and academic aspirations among middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 6(2): 65-74.

McGaha, V. & Fitzpatrick, J. (2010). Employment, academic and extracurricular contributors to College aspirations. *Journal of College Admission*, 2(3), 22-31.

Ortiz, Y. (2007). *The influence of perceived social support, academic self-concept, academic motivation, and perceived university environment on academic aspirations*. A thesis Submitted in Partial

Fulfillment of the Requirements for the Master of Arts Degree. Department of Psychology in the Graduate Scholl. Southern Illinois University Carbondale.

Page, L. & Levy, M. (2007). Aspiration Levels and Educational Choices: An Experimental Study. *Journal Articles Reports- Research.* 26 (6): 747- 757.

Pangbum, C. (2003). *Returning to school: an evaluation of satisfaction of adult women undergraduates with University environment and student services*. DAI, University of Idaho.

Ramsay, K. (2010). *The transition to university: examining predictors of positive adjustment an the role of the University environment*. DAI. Carleton University, Ottawa, Canada.

Robbins, S., Wallis, A. & Dunston, K. (2003). Expolring the academic achievement and career aspirations of college-bound and postsecondary Zulu students. *The Counseling psychologist*, 6(31): 593-618.

Rothon, C., Arephin, M., Klineberg, E., Cattell, V. & Stanslfeld, S. (2011). Structural and socio-psychological influences on adolescent's educational aspirations and subsequent academic achievement. *Social Psychological Education*, (14): 209-231.

Srinn, S, Diemer, M., Jackson, L., Gonsalves, L. & Howell, A. (2004). Future aspiration of urban adolescents: a person-in-context model. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2(17): 437-459.

Strand, S. & Winston, J. (2008). Educational Aspirations In Inner City Schools. *Educational Studies*. 34(4): 249- 267.

Teachman, J. & Paasch, K. (1998). The family and educational aspirations. *Journal of Marriage and the Family*, 7(60): 704-714.

Upcraft, M. Gardner, J. & Barefoot, B. (2005). *Challenging and supporting the first-year student*. San Francisco: Jossey-Bass.

Yates, S., Harris, A., Sabates, R. & Staff, J. (2011). Early occupational Aspirations and fractured Transitions: A Study of Entry into "NEET status in the UK. *Journal of Social Policy*, 40(3): 513- 534.

ملحق (أ)

استبانة إدراك البيئة الجامعية بصورتها الأولية

الأستاذ الدكتور / الدكتور.. الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع**". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة للكشف عن إدراك البيئة الجامعية، مكون من (30) فقرة، وزعت على أربعة مجالات، وهي: (مجال الأنشطة والتعليمات، ومجال شروط القبول، ومجال اللغة العبرية، والمجال الاجتماعي). وتتم الإستجابة على فقرات الاستبانة، وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ولما عهده الباحث فيكم من خبرة وتعاون يضع بين أيديكم الصورة الأولية للاستبانة راجياً تحكيمها من حيث:

- وضوح المعنى للفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- أية ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث

حامد المطالقة

الرقم	الفقرة	سلامة الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
أولاً: مجال الأنشطة والتعليمات						
.1	لدي القدرة على الالتزام بالأنظمة والتعليمات المعمول بها بالجامعة.					
.2	لدي القدرة بالمشاركة في الأنشطة والفعاليات التي يتم تنظيمها داخل الجامعة.					
.3	اعتقد بأن الأنظمة والقوانين صارمة جداً في الجامعة.					
.4	لدي الإحساس بالشعور بالغربة في حالة انتسابي إلى الجامعة.					
.5	أرى أن القوانين والتعليمات المتعلقة بالبيئة الجامعية لا تتناسب مع ثقافتي.					
.6	أرى أن مخالفة التعليمات تضع الطالب في دوامة القلق.					
.7	أرى بأن معظم الأنشطة والفعاليات لا تتناسب مع عاداتي وتقاليدي.					
.8	أشعر بعدم احترام القيم والتقاليد العربية في الجامعة.					
.9	أرى بأن هناك تمييز في المناسبات والأعياد الرسمية.					
ثانياً: مجال شروط القبول						
.10	صعوبة اجتياز امتحان القبول السيخومتري.					
.11	أشعر بظلم نحو شرط القبول بأن لا يقل العمر عن 21 عاماً.					
.12	أعتقد أن المقابلة الشخصية قد تخضع لشروط تعجيزيه.					
.13	أشعر بأن وضعي الاقتصادي لا يمكنني من دفع الرسوم الجامعية.					
.14	أرى بأن علي أن أدخل مسار السنة التحضيرية لكي أُقبل.					
.15	أشعر بأن الالتحاق بالجامعة أمر تعجيزي.					
.16	لا أملك الحرية في اختيار التخصص الذي أريده.					

الرقم	الفقرة	سلامة الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
ثالثاً: مجال اللغة العبرية						
.17	أشعر بأن اللغة العبرية عائقاً كبيراً في حياتي.					
.18	من الممكن أن يتدنى تحصيلي بسبب عدم إتقان اللغة العبرية.					
.19	أجد صعوبة في التواصل مع زملائي غير العرب.					
.20	أرى بأن معلوماتي التي سأتلقاها في الجامعة ستكون قليلة بالنسبة لباقي الطلبة.					
.21	أرى بأنني سأواجه صعوبة في فهم المحاضرات الدراسية.					
.22	ينتابني الحرج عن التفكير بالمشاركة في المحاضرة.					
.23	ينتابني الشعور باليأس أن فكرت في موضوع اللغة.					
.24	أشعر بأنه ليس لدي دافعية نحو التعلم بسبب ضعفي باللغة العبرية.					
.25	يصعب علي الالتزام بالتنظيمات لعدم فهمي لها.					
رابعاً: المجال الاجتماعي						
.26	أرى بأنني سأواجه صعوبة في تكوين أصدقاء جدد في الجامعة.					
.27	سأفشل في التفاعل مع الطلاب في الجامعة.					
.28	لدي القدرة على إقامة علاقات اجتماعية.					
.29	أرى بأنني سأشعر بالاغتراب الاجتماعي.					
.30	لدي القدرة على التعامل مع القيم والمعايير الاجتماعية.					

ملحق (ب)

قائمة أسماء المحكمين

الإسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
شفيق علاونة	أستاذ	علم النفس التربوي	اليرموك
نصر العلي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	اليرموك
فراس الحموري	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	اليرموك
معاوية أبو غزال	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	اليرموك
رعد الشاوي	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
عبدالكريم جرادات	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي	اليرموك
عمر شواشرة	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	اليرموك
فوزي الشايب	أستاذ مشارك	لغة عربية	اليرموك
نايف العجلوني	أستاذ مشارك	لغة عربية	اليرموك
محمد مهيدات	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	اليرموك
علي جروان	مدرس	إرشاد نفسي	اليرموك

ملحق (ج)

استبانة إدراك البيئة الجامعية بصورتها النهائية

الأخ الطالب/ الطالبة..حفظهم الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع**". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك. أرجو الإجابة على جميع الفقرات من خلال وضع إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعتك الشخصية حول مضمون هذه الفقرة. مع العلم بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث
حامد المطالقة
جامعة اليرموك

المعلومات

- **الجنس:** ☐ذكر ☐أنثى
- **الصف الدراسي:** ☐ عاشر ☐ حادي عشر ☐ ثاني عشر
- **التخصص:** ☐ علمي ☐أدبي

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
مجال الأنشطة والتعليمات						
.1	لدي القدرة على الالتزام بالأنظمة والتعليمات المعمول بها بالجامعة.					
.2	لدي القدرة على الالتزام بالأنشطة والفعاليات التي يتم تنظيمها داخل الجامعة.					
.3	اعتقد بأن أنظمة الجامعة وقوانينها صارمة.					
.4	أشعر بالغربة في حالة انتسابي إلى الجامعة.					
.5	أرى أن القوانين والتعليمات المتعلقة بالبيئة الجامعية لا تتناسب مع ثقافتي.					
.6	أرى أن مخالفة التعليمات تضع الطالب في دوامة القلق.					
.7	أرى بأن معظم الأنشطة والفعاليات لا تتناسب مع عاداتي وتقاليدي.					
.8	أشعر بعدم احترام القيم والتقاليد العربية في الجامعة.					
.9	أرى بأن هناك تمييزاً في المناسبات والأعياد الرسمية.					
مجال شروط القبول						
.10	اشعر بأنني سأجد صعوبة في اجتياز امتحان القبول الجامعي.					
.11	أشعر بظلم نحو شرط القبول بأن لا يقل العمر عن 21 عاماً.					
.12	أعتقد أن المقابلة الشخصية قد تخضع لشروط تعجيزيه.					
.13	أشعر بأن وضعي الاقتصادي ربما لا يمكنني من دفع الرسوم الجامعية.					
.14	أرى بأن علي أن أدخل مسار السنة التحضيرية لكي أقبل في الجامعة.					
.15	أشعر بأن الالتحاق بجامعة أمر تعجيزي.					
.16	لا أملك الحرية في اختيار التخصص الذي أرغب فيه.					
مجال اللغة العبرية						
.17	أشعر بأن اللغة العبرية عائقٌ كبيرٌ في حياتي الجامعية.					

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
.18	أتوقع تدني تحصيلي بسبب عدم إتقان اللغة العبرية.					
.19	أجد صعوبة في التواصل مع زملائي غير العرب.					
.20	أرى بأن معلوماتي التي سأتلقاها في الجامعة ستكون قليلة.					
.21	أتوقع مواجهة صعوبة في فهم المحاضرة الدراسية.					
.22	ينتابني الحرج عند التفكير بالمشاركة في المحاضرة.					
.23	ينتابني الشعور باليأس عندما أفكر في اللغة العبرية كلغة للدراسة.					
.24	أشعر أن دافعيتي للتعلم متدنية بسبب ضعفي في اللغة العبرية.					
.25	سأجد صعوبة بالالتزام بالتعليمات الجامعية لعدم فهمي لها.					
المجال الاجتماعي						
.26	أرى بأنني سأواجه صعوبة في تكوين أصدقاء جدد في الجامعة.					
.27	أتخوف من فشلي في التفاعل مع الطلاب في الجامعة.					
.28	امتلك القدرة على إقامة علاقات اجتماعية داخل الجامعة.					
.29	أرى بأنني سأشعر بالغربة الاجتماعية داخل الجامعة.					
.30	امتلك القدرة على التعامل مع القيم والمعايير الاجتماعية على اختلافها.					

ملحق (د)

مقياس الطموح الأكاديمي بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منقطة بئر السبع**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي، والمكون من (40) فقرة، تتم الاستجابة على فقراته وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

ولما تتمتعون به من خبرة وعلم أرجو تحكيم المقياس من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- وضوح الفقرات من حيث المعنى.
- أية تعديلات وملاحظات ترونها مناسبة.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث

حامد المطالقة

الرقم	الفقــرة	سلامة الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
.1	هل تميل إلى الاستمرار في مستوى تحصيلك الحالي والبقاء فيه دون أن تتطلع إلى تحسينه؟					
.2	هل تؤمن بأن تفوق الفرد أكاديمياً يعود للحظ أو الصدفة؟					
.3	هـل تقـوم بأعمـال تتعلـق فيهـا المـسؤولية بمفـردك تتعلـق بدراستك؟					
.4	إذا رغبـت فـي الحـصول علـى مـستوى تحـصيل أفـضل فهـل تثابر وتجهد نفسك حتى تحصل على ذلك؟					
.5	هل ينتابك الشعور باليأس إذا لم تظهر نتائج جهودك بسرعة؟					
.6	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه؟					
.7	هل تعتقد أن مستقبلك الدراسي مقدر ولا تستطيع تغييره؟					
.8	هـل تميـل إلـى الاشـتراك فـي المنـاظرات والمـسابقات العلميـة لمنافسة الآخرين والفوز عليهم؟					
.9	هـل تعتقـد أنـه مـن الأصـلح أن تنتظـر حتـى تأتيـك الفرصـة المناسبة؟					
.10	هل تثـابر وتبـذل جهداً فـي الأعمـال الدراسـية التـي تعترضـها بعض الصعوبات؟					
.11	هل تقتنع بحظك وترضى به؟					
.12	هل تثـق فـي قدرتك علـى تنفيـذ الأعمـال الدراسـية التـي توكـل إليك؟					
.13	هـل تقـوم بأعمالـك الدراسـية حـسب خطـة معينـة تـضعها ولا تترك ذلك للظروف؟					
.14	هل ينتابك اليأس إذا سارت أمورك على عكس ما تتوقع؟					
.15	هل تحاول التغلب على الصعوبات التعليمية التي سببت فشلاً لغيرك؟					
.16	هـل ترغـب فـي التفـوق والتميـز فـي دراسـتك أكثـر مـن مجـرد الحصول على النجاح؟					
.17	هل يعيقك التعب أو الملل فيمنعك من مواصلة أدائك العلمي؟					
.18	إذا قمت بعمل مع جماعة فهل ترغب أن تتولى قيادتهم؟					

الرقم	الفقـــرة	سلامة الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
.19	هل تتجنب الدخول في مشاريع جديدة خشية فشل تلك المشاريع؟					
.20	هل تميل إلى ترك الأعمال الدراسية التي ترى أن إنجازها يحتاج إلى جهد كبير؟					
.21	هل ترضى بتحصيلك الدراسي بوجه عام؟					
.22	إذا قمت بعمل ولم تظهر نتائجه بسرعة فهل تتركه وتتوجه إلى عمل آخر؟					
.23	حينما تقوم بتنفيذ أعمال معينة فهل ترضى بالنتائج التي تتوصل إليها؟					
.24	هل تستمر في تنفيذ عمل عزمت على القيام به رغم ما يحيط به من عقبات؟					
.25	إذا لم تقتنع برأي شخص آخر فهل تناقشه حتى تثبت له صحة رأيك؟					
.26	هل يدفعك الفشل في عمل ما إلى تركه وعدم العودة إليه مرة أخرى؟					
.27	هل تتردد في قضاء حاجاتك اليومية بنفسك؟					
.28	هل تعتقد أنك تملك من القدرات ما يجعلك تقود جماعتك وتوجههم؟					
.29	هل تعتقد أن جهودك المتواصلة تذلل الصعوبات الدراسية المحيطة بك؟					
.30	هل ينتابك اليأس والملل إذا لم تحصل على نتائج جهودك في عمل قمت به؟					
.31	هل تطلب من الآخرين مساعدتك في قضاء حاجاتك الدراسية؟					
.32	هل تضع لك أهداف واضحة في الحياة؟					
.33	هل ترى أن المستوى الدراسي الذي وصلت إليه كان نتيجة لجهدك الشخصي أكثر من أن يكون نتيجة لمساعدة الآخرين لك؟					
.34	هل تفكر كثيراً في مستقبلك الدراسي؟					

الرقم	الفقـــرة	سلامة الصياغة اللغوية		وضوح الفقرة		ملاحظات
		سليمة	غير سليمة	واضحة	غير واضحة	
.35	هل تجهد نفسك كثيراً للوصول لمستوى لم يصل إليه إلا قليل من الناس؟					
.36	هل تميل إلى الاستزادة من المعلومات لتحسين مستواك الدراسي؟					
.37	هل يمنعك نقد الآخرين عن السعي المتواصل وراء تحقيق أهدافك؟					
.38	هل ترى أن كثيراً من أهدافك مستحيلة التحقيق؟					
.39	هل تطمح بمواصلة تعليمك الجامعي؟					
.40	هل تجد صعوبة في الوصول إلى مستوى مرتفع من التحصيل؟					

ملحق (هـ)

مقياس الطموح الأكاديمي بصورته النهائية

الأخ الطالب/ الطالبة...حفظهم الله

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم في منطقة بئر السبع**". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك. أرجو الإجابة على جميع الفقرات من خلال وضع إشارة (×) أمام كل فقرة بما يتناسب وقناعتك الشخصية حول مضمون هذه الفقرة. مع العلم بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث
حامد المطالقة
جامعة اليرموك

المعلومات

- **الجنس:** ☐ذكر ☐أنثى
- **الصف الدراسي:** ☐عاشر ☐حادي عشر ☐ثاني عشر
- **التخصص:** ☐ علمي ☐أدبي

الرقم	الفقـــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.1	هل تميل إلى الاستمرار في مستوى تحصيلك الحالي والبقاء فيه دون أن تتطلع إلى تحسينه؟					
.2	هل تؤمن بأن التفوق الإكاديمي يعود للحظ أو الصدفة؟					
.3	هل تقوم بأعمال تتعلق بدراستك تتحمل فيها المسؤولية بمفردك؟					
.4	إذا رغبت في الحصول على مستوى أفضل من التحصيل فهل تثابر حتى تحصل عليه؟					
.5	هل ينتابك الشعور باليأس إذا لم تظهر نتائج جهودك بسرعة؟					
.6	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه؟					
.7	هل تعتقد أن مستقبلك الدراسي مقدر ولا تستطيع تغييره؟					
.8	هـل تميـل إلـى الاشـتراك فـي المنـاظرات والمـسابقات العلميـة لمنافسة الآخرين والفوز عليهم؟					
.9	هـل تعتقـد أنـه مـن الأفـضل أن تنتظـر حتـى تأتيـك الفرصـة المناسبة؟					
.10	هل تثابر وتبذل جهداً في الأعمال الدراسية التي تعترضك فيها بعض الصعوبات؟					
.11	هل تقتنع بحظك وترضى به؟					
.12	هل تثق في قدرتك على تنفيذ الأعمال الدراسية التي توكل إليك؟					
.13	هل تقوم بواجباتك الدراسية حسب خطة معينة تضعها ولا تترك ذلك للظروف؟					
.14	هل ينتابك اليأس إذا سارت أمورك على عكس ما تتوقع؟					
.15	هل تحاول التغلب على الصعوبات التعليمية التي سببت فشلاً لغيرك؟					
.16	هل ترغب في التفوق والتميز في دراستك وليس فقط الحصول على النجاح؟					
.17	هل يعوّقك التعب أو الملل من مواصلة أدائك العلمي؟					
.18	إذا قمت بعمل مع جماعة فهل ترغب في أن تتولى قيادتهم؟					
.19	هل تتجنب الدخول في مشاريع جديدة خشية الفشل فيها؟					
.20	هل تميل إلى ترك الأعمال الدراسية التي ترى أن إنجازها يحتاج إلى جهد كبير؟					
.21	هل ترضى عن تحصيلك الدراسي بوجه عام؟					
.22	إذا قمت بعمل ولم تظهر نتائجه بسرعة فهل تتركه وتتوجه إلى عمل آخر؟					

الرقم	الفقــرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
.23	حينما تقوم بتنفيذ أعمال معينة فهل ترضى عن النتائج التي تتوصل إليها؟					
.24	هل تستمر في تنفيذ عمل عزمت على القيام به على الرغم ممّا يحيط به من عقبات؟					
.25	إذا لم تقتنع برأي شخص آخر فهل تناقشه حتى تثبت له صحة رأيك؟					
.26	هل يدفعك الفشل في عمل ما إلى تركه وعدم العودة إليه مرة أخرى؟					
.27	هل تتردد في قضاء حاجاتك اليومية بنفسك؟					
.28	هل تعتقد أنك تملك من القدرات ما يجعلك تقود جماعتك وتوجههم؟					
.29	هل تعتقد أن جهودك المتواصلة تذلل الصعوبات الدراسية المحيطة بك؟					
.30	هل ينتابك اليأس والملل إذا لم تحصل على نتائج جهودك في أي عمل تقوم به؟					
.31	هل تطلب من الآخرين مساعدتك في قضاء حاجاتك الدراسية؟					
.32	هل تضع لك أهدافاً واضحة في الحياة؟					
.33	هل ترى أن المستوى الدراسي الذي وصلت إليه كان نتيجة لجهدك الشخصي أكثر من مساعدة الآخرين لك؟					
.34	هل تفكر كثيراً في مستقبلك الدراسي؟					
.35	هل تجهد نفسك كثيراً في الوصول إلى مستوى لم يصل إليه إلا قليل من الناس؟					
.36	هل تميل إلى الاستزادة من المعلومات لتحسين مستواك الدراسي؟					
.37	هل يمنعك نقد الآخرين عن السعي المتواصل لتحقيق أهدافك؟					
.38	هل ترى أن كثيراً من أهدافك مستحيلة التحقيق؟					
.39	هل تطمح إلى مواصلة تعليمك الجامعي؟					
.40	هل تجد صعوبة في الوصول إلى مستوى مرتفع من التحصيل؟					

ملحق (و)

كتاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى إدارة تربية وتعليم منطقة بئر السبع



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٧/٨٥٦
التاريخ: ١٠/ ذو الحجة / ١٤٣٤
الموافق: ٥ / تشرين أول / ٢٠١٣

إلى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب حامد شحده شاكر المطالقة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم **الطالب حامد شحده شاكر المطالقة، ورقمه الجامعي (٢٠١٢٤٠٢٠٣٢)**، بدراسة بعنوان **"إدراكات طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الجامعية وعلاقتها في مستوى الطموح الأكاديمي"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص علم نفس تربوي. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (مقياس) على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بئر السبع.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل الخصاونة

جامعة اليرموك
كلية التربية

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ +   فاكس: ٧٢١١١٩٩ -٢- ٩٦٢ +   اربد - الأردن

Abstract

Al- Matalka, Hamed. High School Students Perceptions of University Environment and Their Relationship with the Level of Academic Ambition in Beer Sheva Area. . Master Thesis, Yarmouk University. (2014). (Supervisor: Dr. Faisel Al-Rabee).

This study aimed to reveal that the high school students perceptions of university environment and their relationship with the level of academic ambition in Beer Sheva Area. The sample of the study consisted of (505) male and female students in schools in Beer Sheva Area in Palestine. Where selected with classified randomly approach. To achieve the objectives of the study, the reeasercher used two instruments, the first one to reveal the students perceptions of university environment, and the second to reveal the level of academic ambition.

The results of the study showed that the level of high school students perception of university environment in Beer Sheva Area on the whole, and all the domains came with a moderate degree, and the level of academic ambition among of high school students in Beer Sheva Area came with moderate degree. And the results indicated that there were statistically significant differences in level of high school students perceptions of university environment according to the gender variable, in favor of the male, and there were not statistically significant differences in level of students perceptions of university environment, due to classroom variable, and there were statistically significant differences in level of perceptions of university environemt due to the specialization variable, in favor of literary specialization, and there were not statistically significant differences in all domains of perceptions of university environment, according to variables (gender, specialization and classroom), and the resultd indiacted to there were not statistically

significant differences in level of academic amotion among high school students, due to variables (gender, classroom, specialization), and there a positive correlation relationship between the level of students persptions of university environment and level of academic ambition.

Based on the findings of the study of the results, the researcher recommends on providing an educational publication to raise students' awareness toward the university environment, in addition ti that providing students with guidance and counseling to enhance their academic ambitions.

Keywords: Perceptions, The university envirnomet, Academic ambition, Beer Sheva Area.